

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro II. stupeň ZŠ

Studijní obor Anglický jazyk – Občanská výchova

**PROBLEMATIKA PRESTIŽE UČITELŮ V KONTEXTU K
ZAHRANIČÍ**

**THE PROBLEMS OF TEACHERS' PRESTIGE IN THE CONTEXT OF
ABROAD COUNTRIES**

Diplomová práce: 09–FP–KPP–57

Autor:

Eva JAROLÍMKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Konzultant:

Počet

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 87 | 4 | 2 | 7 | 47 | 13 |

V Liberci dne: 29. dubna 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Problematika prestiže učitelů v kontextu k zahraničí
Jméno a příjmení autora: Eva Jarolímková
Osobní číslo: P06100014

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. dubna 2011

.....
Eva Jarolímková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla zejména poděkovat vedoucímu mé diplomové práce doc. PaedDr. Petru Urbánkovi Dr. za odborné vedení, velmi cenné rady a poskytnutí konzultací při zpracování této práce.

Problematika prestiže učitelů v kontextu k zahraničí

Anotace:

Diplomová práce „Problematika prestiže učitelů v kontextu k zahraničí“ se zabývá prestiží učitelů v České republice a zahraničí. Práce se pokouší analyzovat prestiž učitelského povolání ve společnosti a faktory jej ovlivňující s následnou komparací tohoto jevu ve vybraných zemích. První část práce se zabývá definicí pojmu prestiž a faktory, jež ji ovlivňují. V druhé části je proveden náhled na postavení českých učitelů v historickém kontextu. Třetí část nás seznámí se situací učitelů v České republice a ve vybraných zahraničních zemích, jmenovitě v Polsku a Anglii.

Klíčová slova:

školství, učitel, prestiž, společenské postavení, status, pracovní podmínky, školské systémy

The problems of teachers' prestige in the context of abroad countries

Annotation:

The Diploma Thesis „The Problems of Teacher's Prestige in the Context of Abroad Countries” deals with the prestige of teachers in the Czech Republic and abroad. The thesis is focused on analysis of teacher's prestige in a society and the factors influencing this in a comparison with foreign countries. The first part deals with the definition of a prestige and influencing factors. In the second part there is an attempt to indicate the prestige of Czech teachers in historical context. The third part familiarizes us with the situation of Czech teachers and teachers of selected foreign countries, namely in Poland and England.

Keywords:

education, educational system, teacher, prestige, social status, working conditions, professional background,

OBSAH:

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 7 |
| 1. PRESTIŽ UČITELŮ | 9 |
| 1.1 Vymezení a definice učitele | 10 |
| 1.2 Definice pojmu prestiž | 11 |
| 1.2.1 Vymezení prestiže učitelů | 15 |
| 1.3 Kvalifikace učitelů a pedagogická způsobilost | 17 |
| 1.3.1 Status profese | 18 |
| 1.3.2 Učitelské spolky a organizace | 19 |
| 1.4 Faktory ovlivňující prestiž učitelů | 21 |
| 1.4.1 Platové podmínky učitelů | 22 |
| 1.4.2 Feminizace učitelských sborů | 23 |
| 1.4.3 Stárnutí učitelských sborů | 24 |
| 1.4.4 Profesní deformace učitelů | 26 |
| 2. POSTAVENÍ ČESKÝCH UČITELŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU | 28 |
| 2.1 Učitelé v době panování Marie Terezie | 29 |
| 2.1.1 Školský řád a nové typy škol | 30 |
| 2.1.2 Postavení učitele | 30 |
| 2.2 Učitelé v rakousko-uherské monarchii | 31 |
| 2.2.1 Společenské postavení učitelů | 33 |
| 2.3 Učitelé v období první republiky | 35 |
| 2.3.1 Škola vysokých studií pedagogických | 35 |
| 2.4 Postavení učitelů v rozmezí let 1948 -1989 | 37 |
| 2.5 Učitelé po roce 1989 | 38 |
| 3. POSTAVENÍ UČITELŮ A SITUACE VE ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ | 40 |
| 3.1 POSTAVENÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE | |
| 3.1.1 Organizace školského systému | 41 |
| 3.1.2 Vzdělávání učitelů | 42 |
| 3.1.3 Platové podmínky učitelů | 44 |
| 3.1.4 Prestiž učitelů v České republice | 45 |
| 3.2 POSTAVENÍ UČITELŮ V POLSKU | |
| 3.2.1 Polsko v historickém kontextu | 47 |
| 3.2.2 Organizace školského systému | 48 |
| 3.2.3 Vzdělávání učitelů | 51 |
| 3.2.4 Odborný status učitelů a platové podmínky | 52 |
| 3.2.5 Prestiž učitelů v Polsku | 54 |
| 3.3 POSTAVENÍ UČITELŮ V ANGLII | |
| 3.3.1 Anglie v historickém kontextu | 57 |
| 3.3.2 Organizace školského systému | 58 |
| 3.3.3 Vzdělávání učitelů | 60 |
| 3.3.4 Platové podmínky učitelů v Anglii | 64 |
| 3.3.5 Prestiž učitelů v Anglii | 66 |
| 4. VÝSLEDKY A DISKUZE | 70 |
| ZÁVĚR | 74 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 75 |
| SEZNAM PŘÍLOH A GRAFŮ | 80 |

ÚVOD

Vzdělávání je důležitou částí každé vyspělé společnosti a učitelé tvoří neopomenutelnou součást tohoto procesu. Učitelé tudíž mají významnou roli v každé společnosti. Učitel, jako profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, má za úkol předávat vědomosti a dovednosti a vychovávat a vzdělávat žáky. Učitelské povolání je známé svou náročností a velkou zodpovědností, a tak patří mezi nejužitečnější profese. Učitel je v určitém slova smyslu pokračovatelem role rodiče. Tímto lze učitelské povolání chápat i jako společenské poslání, které si zaslouží náležitou prestiž a vážnost.

Cílem diplomové práce je posoudit prestiž českých učitelů v kontextu k dalším profesím a porovnat tento fenomén ve vybraných zahraničních zemích. V současnosti je stále aktuálnější problém nedostatečného finančního ohodnocení, sociálního postavení učitelů, dále stárnutí pedagogických sborů, či feminizace tohoto povolání. Tato diplomová práce se také pokusí provést komparaci školských systémů ve vybraných zemích a srovnání možností vzdělávání učitelů v České republice a zahraničních zemích.

Diplomová práce je strukturována do tří částí. V první části uvedu různé definice pojmu prestiž a více specifikuji prestiž učitelů. Následně uvedu faktory, jež prestiž ovlivňují. V druhé části provedu náhled na historický vývoj postavení učitelů ve společnosti od dob reforem Marie Terezie až po současný stav. V třetí části se zabývám komparací současného postavení učitelů a situací ve školství v České republice a vybraných zahraničních zemích. V závěru se pokusím o stručné shrnutí celé diplomové práce a zhodnocení úspěšnosti dosažených cílů a také přínos práce.

Při vypracování diplomové práce jsem použila řadu metod. V první části jsem se zaměřila na metodu syntézy odborné literatury, včetně překladu cizojazyčných pramenů a internetových zdrojů. Druhá kapitola diplomové práce je zpracována především historicko-deskriptivní metodou, při níž jsem využila hlavně poznatky odborné literatury. Třetí kapitola je zaměřena na metodu komparace České republiky s vybranými evropskými zeměmi, jmenovitě s Polskem a Velkou Británií.

Při zpracování práce jsem se setkala i s nedostatkem odborné literatury, jež by se vyjadřovala k tématu prestiže. Jelikož se však jedná o téma aktuální, čerpala jsem nejen

z odborných pedagogických časopisů, ale také z internetových zdrojů, převážně jsem překládala z cizojazyčné literatury, jež významně přispěla k mé práci, ale také ze stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ústavu pro informace ve vzdělávání. V některých částech práce jsem pro názornost využila i tabulek a grafů.

K výběru tématu diplomové práce mě vedla častá diskutovanost problému prestiže učitelů. Učitelé se často cítí nerespektováni a podceňováni svým okolím. Jedním ze základních problémů je, že řada absolventů oboru učitelství nenastoupí do škol jako pedagogové, nebo tuto práci brzy opustí. Jako budoucí pedagog jsem chtěla zjistit více informací o prestiži učitelského povolání a o sociálním postavení učitelů. Získané poznatky by mi mohly být užitečné i v mé budoucí pedagogické praxi.

1. PRESTIŽ UČITELŮ

Profese pedagoga patří mezi jedno z nejnáročnějších a zároveň i nejzodpovědnějších povolání ve společnosti. Učitelé jsou buď lidmi uznávaní či naopak kritizováni. To naznačuje kontroverzní charakter této profese a zároveň určuje i významné postavení ve společnosti. Lze říci, že učitelé jsou takoví, jaké je chce společnost mít. Jinými slovy, jakou důvěru či podporu určité profesi společnost dává, jaké pracovní podmínky jim vytváří, jak je finančně oceňuje a jak si jich popřípadě váží (Vašutová, 2004). Soulad mezi očekáváním společnosti a jeho naplněním učiteli má vliv na postavení učitele v očích společnosti.

Počátek všeho je vzdělanost národa a kvalita vzdělání. Tohoto jsme si všichni vědomi, ale právě v situacích, kdy máme posoudit prestiž povolání učitele, se na to často zapomíná. Realitou je, že i když jsou učitelé ve výzkumech prestiže řazeni na přední místa - učitel ZŠ 6. místo, profesor na VŠ 3. místo - (Urbánek, 2005) v praktickém životě s nimi již tak jednáno není. Lidé si málo uvědomují, jak je profese učitele důležitá.

V pedagogické profesi je značně důležitá motivace k práci, ta by se podle mého názoru zvětšila s větší prestiží povolání, tudíž s větším respektem a vážností projevovanými vůči učitelům naší společností. Učitelé navíc často ve své práci postrádají vědomí, že je společnost a škola potřebuje a naopak vědí, jak jsou snadno nahraditelní. Myslím si, že vyjadřování prestiže a uznání učitelům je zároveň i odrazem vyspělosti národa.

Je jednoznačné, že učitelé svou prací přispívají ku prospěchu společnosti výchovou a vzděláváním nové generace. V zásadě vykonává učitel krásnou profesi, vychovává mládež a dalo by se říci, že tím pokračuje v roli rodiče. V tomto smyslu je učitelská profese často chápána jako poslání. Učitel vychovává a vzdělává budoucí generaci a přijímá za ni zároveň i zodpovědnost. Vzdělávání je považováno za důležitou součást obecného blaha celé společnosti. Systém vzdělání vychází z principů, které jsou dány ústavou a všeobecně platnými předpisy.

1.1 Vymezení a definice učitele

Profese učitele patří mezi povolání, kterým společnost věnuje velkou pozornost. Je to dáno nejen tradicí, která je spjata s povoláním učitele ale také vysokou důležitostí tohoto povolání. Učitel, či pedagog je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu a spolu s žákem tvoří základní pilíř vzdělávací soustavy. Učitelem se může stát pouze osoba s pedagogickým vzděláním. Učitel získává svou odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem v akreditovaném magisterském studijním programu, jež je zaměřen na přípravu učitelů z hlediska pedagogického a psychologického.

Existuje více definic pojmu učitel. Podle zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. (Sbírka zákonů, § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících)

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha a kol, 2009, s. 326).

Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. (Průcha, 1997, s. 168). Učitel by neměl být vnímán pouze jako sdělovatel učebního obsahu, ale také jako osoba, která je schopna samostatně myslet, je kreativní, motivuje a stále hledá nové metody. Studenti učitelství se řadí mezi druhou nejpočetnější skupinu vysokoškoláků v České republice. (nejpočetnější skupinu jsou studenti technických oborů). Každoročně se zájem o studium učitelství zvyšuje.

1.2 Definice pojmu prestiž

Prestiž je možno interpretovat jako míru uznání, kterou společnost určitému povolání připisuje, vážnost jisté profese. Prestiž bývá také často ztotožňována s pojmem sociální status, i když se setkáme také s názorem, že je spíše indikátorem, parametrem sociálního statusu, spolu s příjmem, vzděláním, či životním stylem. (Jandourek, 2001). Na druhou stranu se od prestiže odděluje pojem úcta, jenž je vztahovaná k jedné určité osobě, avšak prestiž se váže k pozici povolání. Pokud tedy hodnotíme prestiž povolání, hodnotíme prestiž dané pozice a ne osoby, která tuto pozici zastává.

Prestiž učitelů je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika, která se měří speciálními škálami, reflektující pozici statusu dané skupiny mezi jinými profesními skupinami. (Průcha a kol. 2009). Škály fungují tak, že respondenti řadí povolání podle toho, jak prestižně ho vnímají. Výše prestiže se potom určuje podle místa, kde se povolání umístí.

Sociální status je pozice jednotlivce uvnitř určitého společenského systému. Sociální postavení člověka ve společnosti, tedy v sociální struktuře (Akademický slovník cizích slov, kol. autorů 2001). Status vymezuje práva a povinnosti jedince ve vztahu k ostatním jedincům a zároveň také formuje očekávání, jež má okolí od držitele statusu v určitých situacích. Měření statusu skrze zaměstnanecké postavení tvoří základ celého soudobého stratifikačního výzkumu. Stratifikační přístupy operují nejčastěji se dvěma typy stratifikačních škál. Jedná se o škály prestiže povolání a o škály socioekonomického statusu povolání. Prestiž povolání je, jak sociologové tvrdí, zakotvena v systému dělby práce a odráží moc a vliv, které vyplývají z povahy zaměstnání, vlastností jeho držitelů a množství zdrojů, kterými držitelé disponují (Hodge, Siegel, 1964).

Lze konstatovat, že vnímání prestiže povolání představuje poměrně složitě vnitřně diferencovaný sociální jev, do kterého se v různých částech a v různém měřítku promítají vlivy jako například věk, pohlaví, vzdělání, životní postoje, hodnotový žebříček, a někdy dokonce i politická orientace a názory na aktuální společenský vývoj. Finanční ohodnocení profese a mocenský status spojený s výkonem funkce či pozicí v řídicí hierarchii jsou jen dílčími kritérii toho, v jakém pořadí a jakou prestiž lidé jednotlivým

povoláním přisuzují. Značnou roli v hodnocení prestiže povolání mají takové charakteristiky, jako je společenská prospěšnost, náročnost a odpovědnost určité profese. V některých základních obrysech se přitom pohled na prestiž povolání v čase příliš nemění, což platí hlavně pro čelo žebříčku, v němž se umísťují lékaři, vědci a učitelé (Červenka, 2006).

Za počátky moderního studia prestiže povolání se považuje rok 1947, kdy Ceil North a Paul Hatt realizovali výzkum prestiže pro NORSC (*National Opinion Research Center*), kdy žádali respondenty, aby seřadili devadesát vybraných zaměstnání dle jejich prestiže. První škálu prestiže zkonstruoval Siegel a později z ní vytvořil Treiman mezinárodní škálu zaměstnanecké prestiže SIOPS (*Standard International Occupational Prestige Scale*).¹ Prestiž povolání a indikátory, které ji určují, se v historii stále mění. V různých obdobích, v různých zemích a kulturách existují odlišné ukazatele charakterizující prestiž.

Turner se odkazuje k chápání prestiže jako konstruktu subjektivního statusu. Prestiž povolání lze chápat ve dvou vzájemně spjatých sociálních funkcích. Na jednu stranu je na prestiž povolání nahlíženo jako na projev subjektivní dimenze postavení – osobní představa prestiže. Na druhé straně, se vysvětluje jako objektivní dimenze postavení – společensko-zákonný nárok jedince. Tato subjektivní dimenze je zvláště charakteristická pro případ učitelů, jejichž subjektivní status je typicky podceněn a pravděpodobně i omezuje jejich objektivní status. (Turner, 1988)

Tuček obdobně charakterizuje dvě dimenze postavení. Na prestiž povolání je nahlíženo jako na projev subjektivní dimenze objektivně existující vertikální sociální diferenciace zaměstnání a profesí. Na druhou stranu je na prestiž povolání nahlíženo jako na relativně ustálenou strukturu duchovních či morálních kompenzací za výkon profesně-pracovní role, kterých se jednotlivým povoláním dostává od společnosti, paralelně s kompenzacemi materiálními (Tuček, Machonin, 1993). V první souvislosti je chápána jako indikátor sociálního postavení, v druhé jako míra sociálního statusu (Tuček, 2003).

¹Kreidl, M. *Strategie měření socioekonomického statusu a zdraví v sociologických publikacích*. Sociologický ústav, Praha 2008

Jan Průcha ve své publikaci *Učitel: Současné poznatky o profesi*, definuje prestiž jako „váženost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.“ Tudiž míra prestiže je pro každé povolání velice důležitá. Prestiž povolání je také ovlivněna vnímáním každého jednotlivce. Představy učitelů jsou nejčastěji ovlivněny třemi faktory: pohlavím, věkem a postojem ke své profesi (Rýdl, 2003).

Profesní postavení je klíčový sociologický koncept, jak Turner (1988) naznačuje definicí statusu. To vše vrcholí v jeho pohledu na status povolání jako ekvivalent k modernímu pojetí státní příslušnosti. Dále charakterizuje status jako společenskopolitický požadavek od společnosti, která dává jednotlivci určitá privilegia a výhody, jež ho odlišují od jiných jednotlivců či skupin. Kulturní aspekt, pak představuje status, jako životní styl, jež odlišuje určité povolání s jeho specifickými rysy ve společnosti (Turner, 1988).

V každodenní mluvě jsou pojmy jako prestiž, postavení, ohodnocení, či respekt chyběně zaměnitelné. Prestiž se definuje jako vliv, reputace, či vážnost, odvozená od vlastností, charakteristik a kvalit profese. Zatímco status povolání je jeho postavení ve společnosti, pozice, či úměrná hodnota, již se jedinec těší. Status sebou nese určitá práva a povinnosti a životní styl, které jsou ve společenské hierarchii dále založené na výši úcty a prestiže (New Shorter Oxford English Dictionary, 1993).

(Hoyle, 2001) dále rozlišuje mezi prestiží, postavením a vážností povolání a definuje je takto: *Prestiž povolání*: Veřejné vnímání pozice určitého povolání ve vztahu k hierarchii s jinými profesemi. *Postavení povolání*: Pozice, kterou znalí a vzdělaní lidé přidělí určitému povolání. Jinými slovy, zda znalí lidé, jako politici, veřejní úředníci, či vědci referují k vyučování jako profesi, či ne. *Vážnost povolání*: Pověst, které se povolání těší, či úcta, kterou mu veřejnost vzdává, v důsledku osobních kvalit, jež členové přinášejí do povolání (Saha, 2009).

Některé výzkumy definují prestiž povolání, jako aspekt společenské nerovnosti. Každý se těší prestiži v jiné míře. Prestiž se poté měří výzkumy a úroveň je vepsána do škál. Výzkumy dokládají, že lidé mající prestiž jsou ovlivněni vazbou, tkvící v získaném vzdělání a kvalifikaci. Tyto aspekty pak mají vliv na jejich společenskou prestiž. V této souvislosti se také jako znak prestiže uvádí vzdělání, jež práce požaduje, pravomoci, jež

postavení přináší svému držiteli, a platové ohodnocení, které člověk obdrží (National Opinion Research Center: NORC, 1998).² North a Hatt také prováděli první výzkumy prestiže povolání z devadesáti vybraných profesí již v roce 1947 pro americký výzkumný institut NORC.

Hall a Langdon, (2006), identifikují tři hlavní hybné prvky působící na pojetí prestiže učitelů, kdysi vnímaných jako pilíře společnosti. Tyto prvky jsou pravomoci, věhlas a peníze. Nemá-li povolání alespoň jeden z těchto prvků, netěší se od společnosti velkého uznání a nemá ani vysokou prestiž.³ Higginson (1966) poznamenal, vážnou ztrátu prestiže u učitelů, kdysi tak noblesní profese. Učitel býval přední postavou ve městě, či obci svého působiště, dnes jsou více méně považováni za obyčejné veřejné zaměstnance. Vláda je zavázána k hledání nových cest, jak přilákat mladé kvalifikované lidi k práci učitele (Saha, 2009).

Prestiž učitelů různých stupňů škol v jedné zemi se navzájem liší. Mezinárodní škály jako např. SIOPS „*Standard International Occupational Status scales*“ klasifikují učitele prvního a druhého stupně základních škol jako méně prestižní povolání v porovnání s učiteli středních škol, přestože kvalifikace, odbornost, praxe i plat mohou být v obou profesích vyrovnané.

Podle Havlíka (2007, s. 13) je charakteristika postavení učitelů ve společenské struktuře obtížnější. Jedním z důvodů je i fakt, že učitelé různých typů škol jsou často hodnoceni dohromady, učitelé různých aprobací a dokonce i učitelé z různých lokalit (postavení učitele ve velkém městě, v malém městě nebo na malé obci). Lidé jsou také ovlivněni tím, že k výkonu učitelské profese je třeba vysokoškolského vzdělání. Školství je tak jednou z oblastí s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců.

Profese učitele patří mezi ta povolání, jež zakládají svůj společenský status na základě důvěry, prospěšnosti a odborné samostatnosti. Celkově se dá říci, že zástupci tohoto povolání se často cítí podcenění a postrádají důvěru svého okolí. Je-li učitelům dána příležitost k větší flexibilitě ve vyučování, možnost rozšíření vlastní kvalifikace, a

² Kornblum, W. *Sociology in a changing world*. Inequality in occupational prestige. Belmont 2008

³ Tamtéž, str. 223

zodpovědnost za podnětné úkoly, učitelé se této příležitosti s nadšením ujmou a získají i pozitivnější pocit ohledně svého postavení a prestiže.

1.2.1 Vymezení prestiže učitelů

Hned na začátku si klademe otázku, čím je prestiž učitelů vymezena? Existuje hned několik faktorů vymezujících prestiž učitelského povolání. Běžnými rysy a faktory jsou hlavně společensko historické tradice, velikost a povaha učitelských sborů, platové ohodnocení a kvalifikace, znalosti a odbornost. (Hoyle, 2001) uvádí seznam hypotetických faktorů, či determinantů, jež působí na prestiž povolání učitelů. Vše je ovlivněno faktem, že „klienty“ učitelů jsou děti. Můžeme uvést určitý systém se třemi vymezujícími částmi (Saha, 2009).

První část se vztahuje k povaze učitelských stavů. Pokud stát poskytuje vzdělání, potřebuje učitele. Ale z důvodu velkého množství učitelů je omezeno jejich platové ohodnocení, oslabuje se jejich společenské postavení a také prestiž akademického vzdělání potencionálních učitelů. Výsledkem nízkých platů a malé prestiže učitelského povolání je také velký počet žen učitelek vstupujících do profese učitelek základních škol.

Druhá část se vztahuje k blízkému, ač křehkému vztahu mezi učiteli a jejich mladými žáky. Jak tito mladí žáci vyrůstají a opouští školu, zanechávají za sebou své učitele, kteří pro ně vytváří spojitost s dětstvím ale již ne s dospělostí. Nejvýznamnější dopad na postavení učitelů vytváří možnost, že se dítě může vymknout kontrole. Právě toto nazývá Hoyle „nejnepoddajnější zábranou“ k posílení prestiže učitelů.

V třetí části se pojednává o nejednoznačnosti až rozptýlenosti zakotvené v cílech výuky samotné. Učitelé nesmí pouze cvičit žáky v určitých a testově měřitelných dovednostech, ale také je připravit společensky, citově, a intelektuálně pro nesčetné možnosti které je mohou v budoucnu očekávat. Tato široká škála možností pak určuje omezení, či hranice pro dosažitelnou úroveň specializace v učitelově odborných znalostech a kvalifikaci. Zatímco učitelé druhého stupně základní školy mají speciální kvalifikaci pro předměty,

kteřé vyučují, učitelé na prvním stupni základních škol mají vzdělání všeobecné, jsou to spíše mnohostranní lidé, někdy pouze s odbornými znalostmi dětského vývoje.

Podle Hoyla všechny tyto aspekty přispívají ke snižování prestiže povolání učitelů. Hoylův model se vztahuje k prestiži učitelů nejen v Anglii. Nedávný výzkum vedený Hargreaves jen potvrzuje Hoylovy závěry, že nutnost kontroly třídy a řešení problémových situací a chování žáků jsou hlavními faktory, jež ubírají učitelům na prestiži a atraktivnosti povolání (Saha, 2009).

Wolfensberger (2007) také uvádí model faktorů ovlivňující postavení učitelů. Mezi tyto faktory patří platové ohodnocení, představa o profesi a pravomoci učitelů. Tři faktory, které se řadí k Hoylovým třem částem. Model naznačuje stále stoupající a klesající koloběh v pojetí prestiže učitelů, přičemž záleží na akademické způsobilosti a společenskoekonomické situaci, ze které učitelé pocházejí. Tudíž v tzv. stoupajícím koloběhu, při vyšších stupních požadavků, větším platovém ohodnocení a lepší možnosti kvalitního profesního vývoje upoutá povolání spíše kandidáty pocházející z vyššího společenskoekonomického zázemí, což na oplátku přidá na prestiži učitelského povolání. Naneštěstí výzkumy dokazují, že nejen anglické školství spíše spadá do tzv. klesajícího koloběhu, tudíž i nižší prestiže povolání.

Jiné výzkumy potvrzují fakt, jak učitelé podceňují sami své povolání a přisuzují mu nízkou prestiž. Podceňují respekt, který k nim společnost chová. Moriho výzkum prestiže učitelů, pro agenturu GTC v roce 2002 přišel s následujícími výsledky. 68% ze 70 000 dotazovaných učitelů si myslí, že společnost k nim chová malý, až vůbec žádný respekt. 55% z nich se také domnívá, že vláda k nim nemá žádný respekt a neváží se jejich práce, a 49% takto smýšlí o názorech svých partnerů na povolání učitele. Dokonce až 86% učitelů se domnívá, že média nemají k učitelské profesi skoro žádný respekt (Mori, 2003). Učitelé se často podceňují a očekávají i nízké ohodnocení své profese od svého okolí.

Holey (2001) tvrdí, že jediný aspekt prestiže, který mohou učitelé sami ovlivnit je vážnost povolání připisovaná učitelům, jako výsledek toho, jak odvádějí svoji práci a úlohu v povolání. Tato vážnost povolání, má lepší šanci na budoucí interpretaci jako prestiž, jestliže si učitelé zajistí větší okruh stoupenců, ve smyslu místních zastupitelstev

a podnikatelů. Existují i další způsoby jak zlepšit prestiž učitelů, zejména jsou-li podporováni vládou. Nejprve musí učitelé zvýšit svoji společnou sebeúctu a zvýšit jejich osobní společenské postavení (Hargreaves a kol. 2007). Osobní postavení se může zlepšit, když se

- učitelé cítí ocenění ve své profesi.
- cítí důvěru okolí a svých vedoucích, jež je obdařují výzvami a časem i podporou
- jsou schopni pracovat s vysoce kvalitními zdroji a příslušenstvím, což ukazuje znalcům i laikům jak ceněná vlastně profese je
- účastní se výzkumů a je také součástí velkých výzkumných úkolů

Učitelé sami vnímají zájem veřejnosti a politiků o jejich práci jako hlavní faktor, jež přispívá k jejich prestiži. Učitelé potřebují informovat jiné o své práci a umožnit veřejnosti prohlédnout fakt, že učitel jen nekontroluje třídu. Prestiž a vzdělání jsou jevy, jež se řadí na stejné úrovni důležitosti. Prestiž se pak považuje za osobní rysy, či vlastnosti dotyčného a zároveň má vliv na společenskou součinnost a ovlivňování. Učitel si získává prestiž na základě své odbornosti a vzdělání. Chování lidí, kteří si udržují určitou prestiž, se stává vzorem ostatním lidem.

1.3 Kvalifikace učitelů a pedagogická způsobilost

Základním předpokladem u učitelů je odbornost a kvalifikovanost. Pojem kvalifikace je možno definovat takto: „*souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo sjednaný druh pracovních činností, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*“ (Průcha a kol. 2009). Tak jako v profesi učitelů, i u jiných povolání se kvalifikace vytváří na základě formálního vzdělání a na základě praktických zkušeností při výkonu povolání.

Každý učitel musí vykazovat předmětovou odbornost, tedy být kvalifikován v dostatečné míře oboru, kterému vyučuje. Vyučuje-li anglický jazyk, má ovládat anglistiku. Předmětová odbornost má být vysoká, je totiž zárukou kvality vyučování. Druhá odbornost spočívá v práci s dětmi, žáky a studenty. Učitel je odborníkem ve vedení učebního procesu a učení žáků (Solfronk, 2000).

Při charakterizování učitelské profese je nutné charakterizovat i pojem pedagogická způsobilost. Zatímco kvalifikace je daná požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy, pedagogická způsobilost má širší obsah i závažnost. Ten, kdo dosáhl kvalifikace učitele, ještě nemusí mít způsobilost k výkonu povolání (Průcha, 2002).

Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem a přípravou, ale i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele (Průcha, 2002). Záleží také hlavně na tom, jaká je osobnost učitele, jaké má k profesi předpoklady, jelikož některé předpoklady nelze získat pouze studiem, ale musí být v člověku samém.

1.3.1 Status profese

Udělení statusu profese souvisí s vyjádřením respektu a uznání určité osobě jako profesionálovi. Tato osoba poté vykonává svou práci na vysoké úrovni znalostí a schopností, jež získala studiem a praxí. Co se týče „profese učitele“, permanentně probíhá debata, zda učitelství je, či není profesí (Vašutová, 2004). Sociologie profesí je věda, která se zabývá definováním profesí jako sociologické kategorie odrážející společenský status člověka. Na světě existuje přibližně dvacet pět tisíc profesí a zaměstnání. Sociologové se shodli na pěti hlavních rysech, jež by měly profesi charakterizovat:

- expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek
- zájem o větší prospěch společnosti
- autonomie v rozhodnutích týkajících se profese
- etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost
- existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace

Při analýze učitelské profese podle těchto kritérií se sociologové a i mnozí pedagogové domnívají, že učitelství je pouze semiprofese, tedy „vyvíjející se profesí“. Učitelství tedy překvapivě nedosahuje kvalit a kritérií profese (Vašutová, 2004). Mezi argumenty podporující tuto teorii patří například fakt, že v učitelské profesi pracuje mnoho lidí, dále zde pracuje mnoho žen, etický kodex je těžko dosažitelný, jelikož učitelé často nedokáží

hodnotit objektivně, či autonomie v rozhodnutích, která je u učitelů omezena školskými dokumenty.

S těmito fakty souhlasí i mnozí sociologové, a užívají pro označení učitelství termín semi-profese, či polo-profese. Uvádějí také hlavní kritéria, která učitelství brání zařadit se mezi uznávané profese. Prvním kritériem je vykonávání povolání ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority a ne autority profesní; dále vykonavatelů povolání je příliš mnoho a mezi nimi je příliš velký počet žen, z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné.

Profese je v podstatě to, co společnost za profesi považuje. Učitelství je z tohoto hlediska posuzováno různými alternativami, přesvědčováním a nutností vybojovávat uznání vysoké úrovně a prestiže učitelství.

1.3.2 Učitelské spolky a organizace

Učitelské spolky jsou považovány za znak profese, jedním z výrazných znaků profesionalizace určité profese jsou právě profesní organizace (Solfronk, 2000). Právě existence profesních organizací vypovídá o soudružnosti uvnitř skupiny, či o míře emancipace. První učitelské organizace začaly v Čechách vznikat na konci šedesátých let devatenáctého století, po vydání zákonů jež přinesly míru svobody potřebnou pro vznik takovýchto spolků.

Všestrannou činnost a působení pedagogů od poloviny 19. století dokumentuje rozsáhlá sbírka materiálů o více než čtyřiceti učitelských spolcích a organizacích. Nalezneme mezi nimi Budeč pražskou, Učitelskou jednotu Komenského, Zemský ústřední spolek jednot učitelských v Čechách a jiné. Od roku 1870 se konaly i učitelské sjezdy a postupně vznikaly různé učitelské spolky a jednoty, např. Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Jednota českých učitelek, Československá obec učitelská, či Beseda učitelská (1868).

Pro učitele bylo vždy důležité vzdělávat se ve svém oboru, pouze vzdělaná profese měla šanci získat společenskou úctu a prestiž (Solfronk, 2000). Navíc v době, kdy v Čechách neexistovalo žádné pracoviště zabývající se pedagogickou či školskou problematikou, byla učitelská profese veřejností snižována na pouhou řemeslnou rutinu. Možnosti dalšího vzdělání nabízely právě učitelské spolky. Pořádaly se odborné přednášky a v učitelských časopisech byly publikováni i odborné statě. Kvalitní přípravné vzdělávání se stalo jedním z nejdůležitějších požadavků učitelských spolků.

Současný vývoj učitelských spolků, začíná ihned po roce 1989, kdy začaly vznikat různé učitelské organizace. Jejich členové se sdružují podle stupně školy (Asociace pedagogů ZŠ, Společnost středoškolských pedagogů, atd.), nebo dokonce podle vyučovacích předmětů (Asociace výtvarných pedagogů, Asociace učitelů tělesné výchovy, Sdružení učitelů francouzštiny, atd.) a specifickým seskupením se staly asociace jednotlivých druhů, typů a stupňů škol (Asociace středních hotelových škol, Asociace středních průmyslových škol).

Celkový pohled na školství a analýzu jeho stavu poskytuje zájmové seskupení NEMES, což je *„Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školské politiky, vzdělávání a školy, usilující o systémovou proměnu školství ve směru jeho demokratizace, humanizace a liberalizace.“* (Portál školství a vzdělání).

Od roku 1994 je navíc z rozhodnutí UNESCO 5. října Mezinárodní den učitelů. V České republice se však jako český den učitelů slaví 28. březen, v tento den si připomínáme výročí narození významného myslitele a pedagoga Jana Amose Komenského. Oba tyto pedagogické svátky spojuje anketa Zlatý Ámos.⁴ Tato anketa je vlastně soutěží, ve které se vybírají nejoblíbenější učitelé a učitelky z České republiky, nominace poté zcela závisí na jejich žácích, kteří mohou nejlépe posoudit, je-li jejich učitel, či učitelka těmi nejlepšími.

⁴ Hrzał, S. Folklorní sdružení ČR : Mezinárodní den učitelů a Zlatý Ámos

1.4 Faktory ovlivňující prestiž učitelů

V této podkapitole se budu zajímat o faktory, jež ovlivňují prestiž učitelů. Uvedené faktory mohou působit na vnímání prestiže jak negativně, tak pozitivně. Vždy záleží na úhlu pohledu, na osobě a zkušenostech posuzovatele. To co někdo považuje za pozitivní stránku věci, může se druhému jevit jako negativní aspekt.

Nejen v Čechách, ale i v zahraničí se setkáváme s poklesem prestiže učitelského povolání. Tento trend může být spjat hlavně se špatným finančním ohodnocením a nevelkou možností tuto situaci zlepšit. Kariérní postup je v učitelství minimální, či žádný. Jako jeden z faktorů, jež negativně ovlivňují vnímání prestiže učitelského povolání, vnímám i vysokou feminizaci této profese. V neposlední řadě bych uvedla i stárnutí pedagogických sborů a nechť absolventů pedagogických škol nastoupit k výkonu povolání, které si zvolili v rámci svého studia.

Každé povolání je prestižní. Vždy však záleží na tom jaké potřeby právě máme a kdo je může uspokojit. Prestiž povolání je tedy pohyblivá a proměnná podle potřeb a vztahuje se k přežití jednotlivce (Solfronk, 2000). Například při zánětu slepého střeva pro nás bude mít největší „prestiž“ chirurg, v této situaci ho oceníme nejvíce. Při vzdělání mém, či mého dítěte pro mě má největší prestiž učitel. Učitel je v tomto případě nejprestižnější. V důsledku stoupajícího počtu studentů, stoupají i nároky na počet učitelů a jejich odbornost, ale zároveň klesá prestiž učitelského povolání (Spilková, 1997).

Zde je zajímavé poukázat na fakt, že učitelé sami chápou své povolání jako méně prestižní. Dokonce i studenti pedagogických fakult usuzují na nízkou prestiž povolání (Průcha, 2002). K hlavním důvodům nízkého profesního sebevědomí patří:

- zdánlivě snazší studium učitelství a názory o nízké úrovni pedagogických fakult
- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektivity práce učitelů a s tím spjatá nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (Průcha, 2002).

Dalším problémem je, že škola a učitelé jsou neustále sledování veřejností, kritizováni a posuzováni z hlediska kvality jejich práce, či přístupu k dětem. Vyskytující se problémy jsou pak často medializovány. Učitelská profese je jedna z nejvíce sledovaných a kritizovaných. Často slyšíme kritiku ohledně dvouměsíčního volna pedagogů, či nevelkého počtu hodin odpracovaných učiteli.

1.4.1 Platové podmínky učitelů

„Co dá národ učiteli, to třikrát i desetkrát vyzíská.“

T.G.Masaryk

Finanční ohodnocení učitelů vždy bylo, je a bude aktuálním problémem. Je sice známo, že za dobu existence školy zde není učitele, který by svým povoláním zbohatl a stejně tak není známý učitel, který by po výuce chodil žebrot. Toto jsou krajnosti, které vymezují ekonomické postavení učitelů (Solfronk, 2000). I když zde psané odpovídá i dnešní situaci učitelů, jsou zde i učitelé, kteří si po práci musí přivydělávat v druhém zaměstnání.

Tyto skutečnosti samozřejmě způsobují nespokojenost učitelů a mohou způsobit i nechuť k výkonu povolání. Platové ohodnocení vždy bylo a bude jedním z nejdůležitějších motivačních prvků při volbě zaměstnání. Výše platů učitelů neodpovídá jejich kvalifikaci, nárokům na výkon povolání a ani časové náročnosti při přípravách na výuku. Platy by měly být posuzovány objektivně podle kvalifikace, náročnosti profese a délky služební doby. Není tedy zarážející, že z nastoupených absolventů jich po určité době odchází až 35% (Urbánek, 2005) a to hlavně z již zmíněných finančních podmínek.

Problémem vždy byly především nízké platy nastupujících učitelů, které nedosahovaly ani 15 000 korun. Toto je hlavním důvodem, proč absolventi pedagogických fakult raději volí lépe placené zaměstnání a do škol nenastupují. Učitelská profese by se stala jednoznačně atraktivnější s vyšším nástupním platem učitelů. Nástupní plat učitelů v České republice je totiž nižší než u většiny jiných profesí a o 25% nižší než průměrný nástupní plat učitele v EU.⁵ (viz příloha č. 3 a č. 4)

⁵ McKinsey and Company, 2009: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*

Od 1. ledna roku 2011 jsou u nás učitelé placeni podle tarifních tabulek rozdělených do šestnácti platových tříd a navíc byly zavedeny dvě samostatné tarifní tabulky. Tyto jsou koncipovány pro 16 platových tříd a pět platových stupňů. Tímto krokem se ministerstvo snaží přilákat do školství čerstvé absolventy pedagogických fakult, protože mladí učitelé si většinou právě kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení hledají po skončení školy místo spíše v jiném resortu, než ve školství. Zároveň by ministr školství Josef Dobeš také rád zvedl učitelům nejen platy, ale také jejich pedagogickou prestiž.⁶ Přestože navržené platové tabulky viditelně přidají nastupujícím učitelům, znemožní učitelům s dlouhodobou praxí výrazné navýšení jejich platu. Učitelé totiž i po 30 letech praxe mají šanci na zvýšení svého platu pouze o čtyři tisíce korun.

Finanční stránka je určitě velkým problémem, s nímž se učitelé potýkají. Zvýšením platů učitelů, by se mohla zvýšit i prestiž učitelů, a to nejen z pohledu společnosti, ale také hlavně v přístupu učitelů samotných ke své profesi. Učitelé svou vlastní profesi často podceňují. Učitelská profese obnáší i jiné rysy, jež ji mohou z hlediska prestiže negativně ovlivnit. Osobně se domnívám, že silná feminizace školství v dnešní době snižuje i prestiž profese.

1.4.2 Feminizace učitelských sborů

V této podkapitole se pokusím zamyslet nad tím, jak je prestiž učitelů ovlivněna vysokou feminizací této profese. Je diskutabilní, zda zfeminizovanost profese opravdu může negativně působit i na její prestiž. V této souvislosti bych uvedla definici feminizace organizací ETUCE ⁷ The Working Group of the European Trade Union Committee for Education, která popisuje termín feminizace jako vysoké vstupování žen do učitelské profese s následkem ztráty prestiže, kterou tato profese následně utrpí.⁸

„Termínem feminizace učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproportion mezi počtem mužů a počtem žen. Ženy zde tvoří

⁶ Ministr školství Dobeš: Platy učitelů se zvednou. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

⁷ Wylie, C. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries*. Council for Educational Research, International Labour Office, 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>

⁸ „...describe the phenomenon of large-scale entry into the teaching profession by women and the subsequent perceived loss of prestige suffered by the profession“

výraznou většinu.“ (Průcha, 1997, s. 174). Nejvíce žen učitelek se nachází v mateřských a základních školách, již více vyrovnanější stav je na středních školách a naopak převahu mají muži učitelé na vysokých školách. Uvádí se, že na 27 529 žen učitelek připadá 1 361 mužů učitelů (Kahánek, 2010). Tento nepoměr naznačuje, jak vysoká feminizace u nás ve skutečnosti je.(viz přílohy 1,2,5, a 6)

Vzdělávání žen učitelek začalo již díky tereziánským reformám, kdy v roce 1842 začaly vznikat preparandy i pro vzdělávání žen. Během první světové války, kdy muži odcházeli na frontu, byli učitelé nahrazeni ženami učitelkami. Během 20. století se počet žen ve školství dále zvyšoval a s tím se začalo učitelství definovat spíše jako ženské povolání. (...) *„to vedlo k úpravě některých podmínek pro výkon tohoto povolání – např. větší časová flexibilita, ale také snížení finančního ohodnocení a prestiže.*“ (Smetáčková, 2007, s. 57).

Jistým důvodem vysoké feminizace ve školství mohou být i stereotypní představy o roli žen v učitelství. V současnosti tvoří učitelky až 77,4% a učitelé 22,6%, jak uvádí Ústav pro informace ve vzdělání pro rok 2008. Ve srovnání s ostatními státy Evropy se Česká republika *„(...) řadí mezi země s nejvyšší feminizací učitelské profese.*“ (Průcha, 1997, s. 177).

Učitelství však zdaleka není jediná profese, v níž je možno pozorovat zvyšující se feminizaci. Nástup žen do učitelství lze vidět již od druhé poloviny 19. století, kdy přibývalo žen v učitelském povolání, ve dvacátém století pak tento nárůst zapříčinily nejen válečné události, ale i zvýšení možnosti získat vysokoškolskou kvalifikaci pro ženy, navíc samostatná povaha profese, jež je pro ženy přitažlivá.

1.4.3 Stárnutí učitelských sborů

Nízké finanční ohodnocení a také sociální postavení učitelů má negativní vliv na výběr učitelského povolání absolventy pedagogických škol. Důsledkem se potom stává, že i z tak malého počtu nastupujících učitelů jich výrazná část po určité době ze školství odejde. Tím také dochází k navýšení věku pedagogických sborů. V mezinárodním srovnání je zřejmé, že věková struktura učitelů se mění ve všech zemích. *„Zvlášť*

vyhrocená situace je v Německu, kde učitelé 50letí a starší tvoří 45% učitelů v primárních školách a 55% v nižších sekundárních školách.“ (Průcha, 2006).

Průměrný počet čtyřicetiletých učitelů se v poslední době jak v Evropě, tak v České republice až zdvojnásobil (Solfronk, 2000). Jiné prameny uvádí, (Walterová 2000, s.130) že u nás dosahuje průměrný věk učitelů dokonce 50 let. Je nesporné, že věková struktura učitelů se mění tak, že přibývá starších učitelů a naopak se snižuje počet mladších učitelů ve věku 30 let a méně. Tyto závěry potvrzuje i přehledový dokument Evropské unie: *Key Data on Education in the European Union*. (1996) se objevuje konstatování: *Učitelstvo – stárnoucí profese*. Vyjadřuje se tím skutečnost, že ve vyspělých zemích se postupně mění věková skladba učitelů (Průcha, 1999).

Jak již bylo dříve poznamenáno, velkým důvodem pro nenastupování absolventů pedagogických škol do školství je zejména finanční ohodnocení. Plat učitelů je jedním z hlavních motivačních prvků. Vysokoškolsky vzdělaný mladý člověk má navíc mnoho příležitostí uplatnit se i v jiných profesích a navíc s lepším finančním ohodnocením. Mladý absolvent, který nenastoupí do profese musí být někým nahrazen. Nejčastěji to jsou učitelé důchodci, či neaprobovaní neprofesionálové. To vše má vliv na snižování prestiže profese.

Dalším důvodem stárnutí učitelského sboru je právě náročnost povolání. Ať už jde o náročnost časovou, či psychickou. Učitel musí ve své práci vykonávat více než jen jednu činnost a navíc sehrává i několik rolí. Každý den má zodpovědnost za velký počet žáků a omezené pravomoci při jejich výchově. V neposlední řadě sem patří také kvalifikace učitele. Učitel musí řešit celou řadu náročných situací, pro které potřebuje odbornou kvalifikaci. Navíc má pedagog omezené, až nedostatečné pravomoci k řešení složitých situací týkajících se hlavně řešení problémů při výuce.

Z pedagogického hlediska musíme také zmínit důležitý aspekt délky praxe učitele, tedy profesní zkušenost. Čím je učitel starší, tím je také kvalifikovanější a má více profesních zkušeností, což dle určitých odborníků přináší lepší kvalitu práce. Naopak mladší učitelé mohou přinést nové nadšení do práce a netrpí tzv. syndromem vyhasínání, jímž učitelé po delší době praxe často trpí. Zde se nám naskytuje otázka, zda je pro žáky výhodnější když je vyučuje učitel starší, či naopak když jsou vyučováni učiteli mladšími (Průcha, 2006).

Nemyslím si, že stárnutí učitelského sboru naznačuje na nižší prestiž profese, ale zároveň předpokládám, že se to odrazí ve vnímání prestiže učitelského povolání společností. Nízká prestiž profese bývá častým důvodem odchodu mladých absolventů z učitelské profese.

1.4.4 Profesní deformace učitelů

Tak jako v každém povolání i učitelé trpí jistou profesionální deformací, kterou jejich profese přináší. To se může projevat hlavně ve vystupování na veřejnosti, jednání s lidmi, či ve vztahu k vlastním dětem. Tito profesionálové jsou tak adaptováni na svou profesi, až se z toho v soukromém životě stává deformace.

Stejně tak u jiných zaměstnání, i učitelé si nosí své pracovní návyky domů a chovají se tak i v soukromém životě, nastává tzv. identifikace se svou profesí. U učitelů je profesionální deformace velice výrazná. Pro okolí je snadné identifikovat osobnost učitele, mají totiž sklony k napomínání, poučování a i trestání (Vašutová, 2004). Své zvyky z práce si pak nosí do svého civilního života. Podle výzkumu lze symptomy profesionální deformace dělit do dvou skupin. Jsou to „výrazové projevy“, jako zevnějšek a mimika a „způsoby chování“, jak chování k sobě, dospělým, či vlastním dětem (Průcha, 2002).

Je faktem, že učitelská profese ztrácí v očích společnosti prestiž a vážnost. Přesto jsou učitelé pod neustálým dohledem veřejnosti a to i mimo školu. Sledováno je hlavně jejich chování a vystupování na veřejnosti. I mimo školu je na učitele vždy nahlíženo jako na učitele, který se musí chovat určitým způsobem. Jeho společenská prestiž vyžaduje, aby i mimoprofesní chování, tudíž i osobní život učitele byly v souladu s etickým kodexem jeho profese.

Závěrem bych podotkla, že všechny uvedené faktory považuji za významné činitele, jež působí na vnímání učitele a prestiže učitelského povolání z pohledu společnosti. U uvedených jevů je možno konstatovat, že působí negativně na posuzování prestiže učitelů, ale zároveň tomu nutně tak být nemusí. To že pedagogické sbory „stárnou“ také znamená, že zde převažují učitelé se s cennými zkušenostmi a dlouhodobou praxí. Na druhou stranu to však také znamená, že mladí učitelé nejsou ochotni vstupovat do profese

kde se cítí podceňováni, jak z hlediska prestiže tak po finanční stránce. Jinak tomu není ani u feminizace učitelské profese. Učitelství je pro ženy přirozenějším a přitažlivějším prostředím než pro muže a možná jsou i schopny řešit určité situace lépe z hlediska mateřské role. Muži jsou naopak vítanou změnou a dle mého názoru si snadněji získávají autoritu mezi žáky.

Domnívám se, že uvedené faktory ovlivňují prestiž učitelů ze dvou různých pohledů. Dalo by se říci, že to co se někomu může jevit jako pozitivní stránka pohledu na věc, pro druhého působí naopak negativně.

2. POSTAVENÍ ČESKÝCH UČITELŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU

V následující kapitole bych charakterizovala postavení českých učitelů z historického pohledu. Je zajímavé a pro můj záměr i důležité specifikovat postavení učitelů a prestiž tohoto povolání v dějinách, protože si myslím, že prestiž učitelů nebyla nikdy příliš vysoká. Společenské postavení je učitelům přiznáváno podle určitého stupně vážnosti, která je spojovaná s významem jejich funkce a jejich odborné způsobilosti. Prestiž povolání a faktory, které ji určují, se v historii stále mění. V různých obdobích, v různých zemích a kulturách existují odlišné ukazatele charakterizující prestiž povolání.

V minulosti, až do roku 1785, byli učitelé za svou práci odměňováni pouze v naturáliích, tudíž si na živobytí museli přivydělávat a často si i hledali druhou práci. Ani dnes tomu není jinak a mnoho učitelů má i druhou práci, aby uživil sebe a svou rodinu. Avšak na rozdíl od dnešních učitelů v minulosti učitelé spatřovali ve svém povolání významnou činnost a byli na ni hrdí. Svě povolání považovali za prestižní. Tento pocit dnešním učitelům často chybí.

Učitelé a učitelství jako profese se ustanovila v době, kdy začaly vznikat první školy. Prvními učiteli byli zpočátku kněží, kteří nepotřebovali žádnou kvalifikaci. Od té doby je vzdělanost vždy spojována s církví a šířením křesťanství. První zprávy o záměrném vzdělávání souvisí s příchodem Konstantina a Metoděje na Moravu v roce 863. V 16. a 17. století u nás v oblasti vzdělání sehrála velkou roli Jednota bratrská. Zde se také setkáváme s Janem Amosem Komenským, který je považován za největšího pedagoga v oblasti vzdělanosti a „učitele národů“ (Horák, J. Kratochvíl, M., 2005). Sepsal mnoho pedagogických spisů a reformoval školství nejen u nás, ale i v zahraničí. Významné reformy se na území Čech odehrály hlavně v 18. století za vlády Marie Terezie. Do doby vlády císařovny Marie Terezie se na vzdělávací systém v zemích habsburské monarchie nebral přílišný zřetel.

2.1 Učitelé v době panování Marie Terezie

Situace ve školství se mění až s nástupem osvětské panovnice Marie Terezie na trůn. Marie Terezie vládla v letech 1740 až 1780 za pomoci svého syna a císaře Josefa II. Za doby své vlády provedla mnoho zásadních reforem v oblasti školství. Její vláda byla ovlivněna osvětskými idejemi, které kladly důraz především na rozum a vědecké poznání, tudíž znamenaly odvrát od církevních dogmat. Vzdělání mělo vymanit lid z nevědomosti, jež byla dle mnohých osvětců příčinou lidské bídy.

Marie Terezie si uvědomovala potřebu opatřit vzdělání všem vrstvám společnosti a nutnost sekularizace od dohledu církve, za její vlády se vzdělání stává „politikou“. Marie Terezie spatřovala významnou souvislost mezi vzdělaností a prosperitou státu. Již v roce 1770 vyhlásila, že škola je a vždy bude věcí státního zájmu. Za účelem školské reformy byl pozván opat Johann Ignác Felbiger, který připravil Všeobecný školní řád.⁹ Tento zákon byl přijat 6.12. 1774. Často se mylně uvádí, že od tohoto data se stala základní výuka povinnou, ale tento školní řád docházku pro děti ve věku od šesti do dvanácti let v českých zemích pouze doporučoval. Teprve o 15 let později, roku 1789, jeden z posledních výnosů Josefa II. školní docházku přímo nařídil (Čornej a kol, 2001). Školská reforma vyjádřila zájem státu na vzdělání veškerého obyvatelstva.

Již v roce 1775 navíc vyšla tzv. Methodenbuch (Solfronk, 2000), čili Kniha metodní pro učitele škol, od autora školské reformy Felbigera, jež měla pomoci učitelům při výuce. Byla výrazně ovlivněna myšlenkami Jana Amose Komenského. V roce 1777 byla přeložena do češtiny. Felbigerova kniha vedla učitele k hromadnému vyučování ve třídách, zdůrazňovala postup od lehčího k obtížnějšímu a velký význam přikládala společnému čtení z učebnice.

Všeobecný školní řád se věnoval i otázkám postavení a vzdělání učitelů, problematice vyučovacích metod, či školní kázní (Kasper, T. Kasperová, D., 2006). Tak jako státoprávní a hospodářské tereziánské reformy, i reforma školství měla za cíl urychlit hospodářský vzestup země. Školský řád zaváděl školy triviální, hlavní a normální.

⁹ Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích.

2.1.1 Školský řád a nové typy škol

Triviální školy, jak již vyplývá z názvu byly základní. Vznikaly při venkovských farách, měly jednu až dvě třídy a vyučoval v nich jeden učitel. Bylo v nich vyučováno trivium (čtení, psaní, počty), náboženství a základům hospodaření. Učitelé na těchto školách obstarávali řadu funkcí, související s postavením školy pod církví. Takový učitel připravoval hudbu a zpěv na všechny druhy mší, psal zpovědní lístky, duchovního doprovázel k nemocným farníkům, o křtinách musel být přítomen k zapsání do matriky. Učitel vedl kostelní pokladnu, obstarával ranní, polední, večerní zvonění a řadu dalších věcí. To znamenalo, že učitel neměl na učení moc času a navíc ze strany rodičů byla škola brána jako vedlejší a nedůležitá.

Při zrušených klášterech v krajských městech vznikaly hlavní školy. Vyučovali zde tři až čtyři učitelé a katecheta, učitel náboženství. Vyučování probíhalo ve třech až čtyřech třídách. Vyučovalo se trivium, latině, psaní dopisů, dějepisu, zeměpisu, slohu, kreslení a domácímu hospodářství. Žáci byli vzděláváni nejprve v mateřském jazyce a poté pouze v němčině.

Normální školy byly zřizovány tam, kde se nacházela školská komise. Tato škola byla jakýmsi vzorem pro ostatní školy. Kromě ředitele a katechety zde vyučovalo až pět učitelů. Při normálních školách byly zřizovány preparandy, přípravné tříměsíční kurzy pro učitele triviálních škol a šestměsíční kurzy pro pomocníky na hlavních školách. Tyto preparandy byly po roce 1869 uznány jako řádné učitelské ústavy (Kasper, T. Kasperová, D., 2006).

2.1.2 Postavení učitele

Díky tzv. preparandám se postupně začala zavádět profesionalizace učitelství a učitelů. Do této doby byli učitelé za svou práci odměňováni v naturáliích, až v roce 1785 byla zavedena tzv. kongrua, díky které dostávali učitelé část svého platu v penězích. I přesto bylo sociální postavení učitelů velice špatné a finanční ohodnocení stále nízké. Učitelé byli obvykle skvělými hudebníky, jelikož to jejich profesi často vyžadovala, není tedy divu, že se učitelé snažili přivydělávat si například hraním v hospodách (viz. profil učitele).

Sociální postavení učitele bylo nevalné a dá se říci, že ho sbližovalo s českým obyvatelstvem. I přes germanizační snahy byla čeština trpěna, neboť ji žáci potřebovali při výuce a o německé školy by neměli zájem. Úředním jazykem v rakouské říši byla němčina.

Profil učitele v 18. století

„Učitel má mít zdravé tělo, dobrý zdravý rozum, zdravé smysly a dobrou výřečnost. Má to být bohabojný muž, příkladný k žactvu. Má se vyvarovat všeho, co by ho uvrhlo v posměch a opovržení. Učitelé byli důrazně varováni, aby se přestali toulat, nevedli zpustlý život a aby zanechali „hluboce zakořeněného pekelného chlastu“. Bylo jim výslovně zakázáno hrát na svatbách a v hospodách. Svým žákům měli být milujícími dobrými otci, při odměnách a trestech měli osvědčovat svrchovanou nestrannost. Styk učitelů s rodiči měl být upřímný a přátelský. Současně předpis zdůrazňoval, že vážnost učitelů poroste, bude-li v jejich domech panovat pořádek, čistota, mír, manželská snášenlivost, dobrá výchova vlastních dětí a zdárné hospodářství.“ (úryvek ze školního předpisu z roku 1805).

V roce 1805 byl vydán rozsáhlý školní předpis, rozepsaný do 478 článků, který stanovoval i požadavky na učitele, jež měly zvýšit i prestiž tohoto povolání. Školské reformy za vlády Marie Terezie přispěly k rozvoji vzdělanosti v českých zemích. Před zaváděním reformy bylo v Čechách pouhých 1000 škol. O pouhých dvacet let později, v roce 1787 jich bylo již 2 461 s počtem 3 354 učitelů (Horák, J., Kratochvíl, M., 2005).

2.2 Učitelé v rakousko-uherské monarchii

Rakousko-Uhersko byl státní útvar vytvořený ze dvou státních celků v roce 1867 a existující až do roku 1918. Značná část české minulosti proběhla v rámci Rakouska – Uherska, a tudíž jsou dějiny českého školství společné s tím rakouským a navíc se v nich odrážely i procesy jazykové a národní emancipace. Vláda Marie Terezie a jejího syna Josefa II. znamenala velké posílení role státu oproti církvi. Revoluční rok 1848 znamenal změny i ve školství. Vztahy mezi církví a státem byly upraveny tzv. konkordátem z roku 1855, na jehož základě bylo školství podřízeno církvi. Toto změnily až politické změny v Rakousku-Uhersku a nový školský zákon, který platnost konkordátu zrušil (Kasper, T.

Kasperová, D., 2006). Řízení školství, jeho správa, a i dohled nad školami, přešlo na stát a jemu podřízené instituce.

V devatenáctém století zaznamenalo školství výrazný rozvoj a zároveň stoupl i počet dětí absolvujících šestiletou školní povinnost. V roce 1849 byly zavedeny jednoleté kurzy pro učitele a o rok později se prodloužily na dva roky. V letech 1848-1849 byly vydány dekrety, které se týkaly zkvalitnění přípravy učitelů a to především prodloužením přípravných kurzů na dva roky (Průcha, 2002).

V roce 1869 byl ministrem školství Hasnerem zpracován a přijat tzv. říšský školský zákon, Hasnerův zákon. Ten zavedl osmiletou školní povinnost a rozdělil školu na obecnou a měšťanskou a zároveň zřídil čtyřleté učitelské školy s maturitou. Po jejich absolvování nastoupil podučitel na dvouletou praxi a poté mohl začít učit (Kasper, T. Kasperová, D., 2006). Reforma se týkala i sociálního postavení učitelů. Upravovala jak finanční ohodnocení, tak pozici žen učitelek, ty nesměly po provdání učit, tzv. celibát. Výjimkou byly pouze učitelky ručních prací a domácího hospodaření.

Zákon ve svém 55. paragrafu přesněji stanovil, že učitel musí dostávat pouze peněžní plat (Morkes, 2005). K zásadním změnám v platovém ohodnocení učitelů došlo v roce 1875. Zásadním opatřením novely bylo, že došlo k rovnosti platů mužů a žen v učitelském povolání (dosud dostávaly ženy pouze 80% platu mužů).

V roce 1883 byla vydána školská novela Hasnerova zákona, na základě které byly zavedeny úlevy ve školní docházce (žáci nemuseli navštěvovat školu od listopadu do dubna, kvůli zemědělským pracím), v čemž spatřuji krok zpět vzhledem k tomuto zákonu. Dále byly zmenšeny požadavky na učitele a byl zvýšen počet žáků na učitele.

V posledních desetiletích 19. století začali učitelé řešit intenzivně své finanční ohodnocení a to prostřednictvím spolků. Zaměřili se na prosazování požadavků, které odpovídaly jak významu, tak náročnosti práce učitele. V této souvislosti často citovali již zmíněný citát T.G. Masaryka, který prohlásil, že vzdělání se vždycky vyplatí, protože „*Co dá národ učiteli, to třikrát i desetkrát vyzíská*“ (Morkes, 2005).

V každém ohledu Hasnerův zákon zkvalitnil školský systém a hlavně prodloužil učitelské vzdělání. Před přijetím zákona sloužili k výuce budoucích učitelů jen dvouleté učitelské

kurzy. Zákon také poprvé stanovil, že učitelé měli dostávat za výkon své profese pouze finanční ohodnocení a připouštěl pouze státní dohled nad školstvím.

Dalším problémem na území monarchie v českých zemích byl stálý rozchod české a německé národnosti v politické a školské oblasti. Zakládaly se české a německé školy. V tomto duchu byla v roce 1882 dokonce rozdělena Karlo-Ferdinandova univerzita v Praze na českou a německou. V této době se setkáváme s aktivním bojem učitelů v českém národním obrození, jež mělo velký vliv i na školství. Sami učitelé považovali mnohdy svoje zaměstnání spíše za poslání a považovali se za národní buditele

Na základě reformy se začalo v českých zemích na některých gymnáziích vyučovat česky. Tato skutečnost se stala pro mnoho učitelů radostnou chvílí. Učitelé si pokládali za čest učit v rodném jazyce a čekali na to dlouhá léta. (viz níže)

„Jednoho dne přišel profesor Axamit přednášet fyziku. Přednášky bývaly německé. Proti dosavadnímu řádu začal Axamit – česky. Ale jen asi dvě, tři slova. Zamkl se, zkřivil ústa, z očí vylily se mu slzy – a odešel stranou, postavil se do okna, kdež si slzy rukou i šátkem stíral. My žáci hned dobře nechápali. Ticho bylo jako v kostele. Za chvíli profesor, jehož jsme pokládali vždy za nejpřísnějšího, vrátil se doprostřed síně a pravil již bez slzí, ale s velikým pohnutím: Konečně nám z Vídně dovolili, abych k vám mluvil naším přirozeným jazykem.“

(Zikmund Winter, Vzpomínky z mládí)

2.2.1 Společenské postavení učitelů

Učitelé byli v době Rakouska-Uherska velice prestižní a uznávanou skupinou. Zejména profesori na středních školách. Jejich prestiž byla poměrně vysoká a to hlavně v malých městech. Toto postavení učitele zavazovalo k určitému typu chování na veřejnosti i doma. Učitel se musel účastnit různých společenských akcí, pomáhat s organizací městských oslav a především šířit osvětu pomocí přednášek. Od profesorů se také očekávalo, že budou vyvíjet i vlastní vědeckou činnost (Řezníčková, 2007).

Společenské postavení učitelů záviselo také na naplňování společenských požadavků. Společnost vyžadovala, aby učitel při svém postavení bydlel v přiměřeném bytě a také se adekvátně se oblékal. To vše bylo velice nákladné, začínající učitel - suplent, se tedy musel rozmyslet, zda se zadluží, či nesplní očekávání společnosti.

Složitou situaci musel učitel řešit i při zakládání rodiny. S ohledem na finanční poměry musel učitel čekat až na chvíli, kdy získá definitivní místo, což bývalo často nejdříve ve věku třiceti let, ale i mnohem později. Manželka proto bývala o deset až více let mladší než její manžel. I další generace se řadily do stejné sociální skupiny jako jejich rodiče.

Práce pedagogů vždy byla a je značně náročná. I v současné době dochází u učitelů k zdravotním problémům, které způsobuje náročnost práce. Jedná se o psychické i fyzické poruchy. Povolání učitele s sebou nese mnoho stresových a tudíž i rizikových faktorů. Učitel se musí plně soustředit na vyučování, řešit problémové situace, vyrovnat se s emočními záležitostmi a být schopen zaujmout různé sociální role při výchově a edukaci žáků.

V minulosti si učitelské povolání často volili hlavně studenti pocházející z chudších poměrů. Chudí lidé neměli mnoho možností vést zdravý život. Tudíž mnozí učitelů již měli nevalné zdraví před nástupem na studia a navíc psychická vyčerpání a námaha jim na zdraví nepřidaly. Autor citátu považoval povolání učitele za kritické, když citoval : *„Učitelé kolem čtyřicátého roku více umírají než lidé jiného zaměstnání. Úmrtnost pak jest tím vyšší, čím nižší jest třída v níž vyučuje, a čím slušnější jejich jest nižší a poměry školské zanedbanější.“*

V současné době se za nejčastější příčiny pracovní zátěže učitelů uvádějí např.: nízké společenské hodnocení učitelů, tedy prestiž, neodpovídající platové ohodnocení, nedostatek času pro relaxaci a odpočinek, nedostatečná spolupráce ze strany rodičů, nedostatečné pravomoci učitelů či špatné chování žáků. Většina ze zmíněných příčin je platná jak pro bývalý, tak současný stav učitelů.

Kurzy pro učitelstvo

Univerzitní kurzy byly nejstarší formou sebevzdělávacích snah učitelů. Tyto kurzy vyjadřovaly touhu učitelů po vzdělání. Rakouské úřady pozorovaly s nevolí rozmach těchto kurzů a tudíž i kulturní činnosti učitelstva. Učitelské organizace kritizovaly stav školství i sociální postavení učitelů.

Před první světovou válkou se stále projevoval rozpor mezi rakouskou politikou a snahami učitelů. K vyvrcholení sporů došlo během první světové války, kdy byl učitel rakouskou vládou považován za nebezpečný element. Vysokoškolské kurzy učitelstva

vyvolaly také velký zájem mladých učitelů, byly totiž mírnější než dosavadní předpisy o doplňovací maturitě. Dlouholetá tradice univerzitních kurzů umožnila po vzniku samostatného státu širší a početnější uplatnění této vzdělávací formy (Krejčí, 1993).

2.3 Učitelé v období první republiky

První republika je označení pro Československo v období let 1918 až po Mnichovskou dohodu v roce 1938. První světová válka a politická situace vedly 28. října 1918 k rozpadu rakousko-uherské monarchie a vzniku samostatné Československé republiky. K zajištění nejvyšší státní správy byla ustanovena ministerstva. Pro oblast školství byl zřízen podle č. 2/1918 Sb. ze dne 2. listopadu 1918 Úřad pro správu vyučování a národní osvětu, tento název byl později přejmenován na Ministerstvo školství a národní osvěty „*Státu přísluší nejvyšší správa veškerého vychování a vyučování a dozor k němu.*“ (Klokočová, 2006).

První prezidentem nově vzniklé Československé republiky se stal Tomáš Garrigue Masaryk, který významnou měrou přispěl k osvobození českého a slovenského národa z nadvlády Rakousko-Uherska. Masaryk byl nejen významný politik, ale také pedagog. Své pedagogické názory prezentoval v časopise „Český učitel“. Škola by podle něj měla naučit děti snít a myslet „*Naučit se myslet – tot’ nejlepší příprava pro život.*“

Za první republiky se rozlišovaly čtyři typy učitelů. Byl to nejprve učitelský čekatel, poté výpomocný učitel, vedlejší učitel a nakonec definitivní učitel. Po uplynutí určité čekací doby se mohl učitel nakonec stát učitelem definitivním. Zatímco v 19. století, bylo učitelů něco okolo devíti tisíc (z toho asi 168 žen), v roce 1918 již údaje hovoří o 33 075 osob (z toho 10 638 žen). Plat učitelů se skládal ze tří složek: služného, činovného a výchovného.

V roce 1920 se konal První sjezd československých učitelů a přátel školství v osvobozené vlasti. Se vznikem Československa sílilo mezi učiteli i volání po vysokoškolském vzdělání učitelů.

2.3.1 Škola vysokých studií pedagogických

Již před první světovou válkou byly vyvíjeny snahy o zavedení vysokoškolského studia pro budoucí učitele, ale až 21. listopadu 1918 podali poslanci návrh, aby ministerstvo školství zavedlo vysokoškolské vzdělávání učitelů. Nakonec se k realizaci tohoto návrhu

nepřistoupilo. Tudíž se učitelé rozhodli pro vlastní cestu. Dne 28. září 1921 byla zřízena Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP) v Praze a později i v Brně. Tato instituce byla soukromá a financována Československou obcí učitelskou. Na škole probíhaly dvouleté kurzy formou vysokoškolského studia, nechyběly tedy ani semináře a přednášky. Vliv školy byl pro učitele velice přínosný, a to zejména díky členům jako například O. Kádner, první děkan fakulty, V. Příhoda, či O. Chlup a dalších. Její činnost byla přerušena až za německé okupace, v době Protektorátu (Průcha, 2002).

Význam této instituce byl především ve snaze zavést vysokoškolské vzdělání pro učitele, v té době první svého druhu na světě. Pro přípravu učitele považovala za nejcennější zkušenost a dokonalou znalost. Hlavní úkol školy byl připravit žáky na život, proto spojoval školu se skutečným životem prostřednictvím osobnosti učitele a jeho životních zkušeností (Krejčí, 1993). Finanční problémy učitelů pokračovaly z dob válečných. Tíživé hmotné poměry učitelstva narušovaly soustředění a přípravu na otázky vzdělávání.

Situace se jen zhoršovala v době začátku druhé světové války. Dne 15. března 1939 byl vyhlášen Protektorát Čechy a Morava a záležitosti školství byly bezvýhradně podřízené Velkoněmecké říši. Protektorátní Ministerstvo školství a národní osvěty se stalo nástrojem k prosazování nacistické germanizační politiky v českém školství. V čele tehdejšího ministerstva školství stál představitel kolaborace Emanuel Moravec (Klokočová, 2006).

České školství bylo vystaveno silnému nacistickému tlaku. Postupně bylo školství omezováno, až likvidováno. České vysoké školy byly postupně zavřeny. Uskutečňovala se i bezvýsledná snaha o násilné přeškolení učitelů v nacistickém duchu. I učebnice byly upraveny, veškeré doklady a obrázky o demokratickém Československu byly odstraněny. Školní budovy se používaly pro vojenské účely a školní docházka byla omezována (Horák, J. Kratochvíl, M., 2005) Rozkvět reformní pedagogiky ve 20. a 30. letech přinesl řadu prospěšných dílčích reforem vnitřního života školy. Snaha byla hlavně o zkvalitnění obsahu vzdělání, o vyvažování vzdělávání všeobecného a odborného a o koncipování jednotné školy.¹⁰

¹⁰ Eurydice: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09

2.4 Postavení učitelů v rozmezí let 1948 - 1989

Postavení učitelů v období let 1948 – 1989 bylo velice komplikované. Učitelé, ale nejen oni, měli zhoršené společenské postavení, pokud nevstoupili do komunistické strany. Postavení učitelů bylo ve znamení stranické příslušnosti. Mnozí učitelé byli z politických důvodů propuštěni z práce, či jim byla zakázána pedagogická a publikační činnost. Platový řád pro učitele z roku 1950 zařazoval všechny učitele do čtyř platových tříd, přičemž pátá třída byla vyhrazena vysokým školám. Platové postupy pro učitele byly stanoveny po pěti letech. Poprvé se objevilo nařízení, které umožňovalo postup učitele nejen podle jejich odborné způsobilosti, ale také podle jejich politické orientace.

Po roce 1948 také došlo ke zestátnění škol, veškeré vzdělávání se odvíjelo v myšlence jednotné školy. V letech totality vyplývala nízká úroveň učitelských platů z podceňování vzdělanosti a naopak vyzdvihování manuální práce. Dále se zdůrazňovalo, že učitelské povolání je především posláním, tudíž by nemělo jít o peníze.

Školství v České republice po okupaci v srpnu 1968 bylo ve znamení mocenského zneužívání škol k ideologické indoktrinaci v totální a intenzivní míře. Mnoho učitelů bylo z práce propuštěno, či jim byla zakázána publikační činnost. Učitelé se však i přes masivní ideologizaci snažili udržet vysokou úroveň výukového procesu.

Rozsáhlou reformu představoval projekt “Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“ z roku 1976. Na základě tohoto zákona byla povinná školní docházka prodloužena z devíti na deset let. Žáci absolvovali základní školu zkrácenou z devíti na osm let a další nejméně dva roky museli studovat na některé škole střední, tedy na středním odborném učilišti, střední odborné škole nebo na gymnáziu. Projekt byl pak v úplnosti zakotven školském zákoně a platil až do roku 2004. Podle něho byla školská soustava budována jako jednotný celek od předškolní výchovy až po zařízení pro výchovu a vzdělávání dospělých. Její součástí byla i zařízení plnící podpůrné role sociální.

Všechny tři proudy středního vzdělávání byly zrovnoprávněny, protože odborné vzdělávání začala poskytovat i gymnázia, která byla dosud školami všeobecně vzdělávacími. Toto uspořádání směřovalo k tomu, že každému se dostalo středního

vzdělání a že po ukončení povinné školní docházky odcházel každý žák ze školy s nějakou profesní kvalifikací.

Vysokoškolské vzdělání pro učitele

Již před 65 lety bylo dekretem prezidenta dr. E. Beneše z 27. října 1945 zavedeno vysokoškolské vzdělání učitelů v Československu. Od školního roku 1946/1947 začali být při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě zřizovány pedagogické fakulty. Československo se tím stalo jednou z prvních zemí na světě, nabízející vysokoškolské vzdělání pro všechny učitele a tudíž pedagogickou způsobilost (Průcha, 2002). Pedagogickou způsobilostí se rozumí získání specifických schopností a dovedností pro výkon této profese, jak z oblasti pedagogické tak z oblasti psychologické, včetně didaktiky výuky, která je nezbytná pro výkon učitelské profese (Blížkovský, 2000).

2.5 Učitelé po roce 1989

Po listopadu roku 1989 dochází k pádu komunistického režimu a k následné přeměně českého školství. Po historických zkušenostech přivítala většina učitelů rozpad totalitního režimu v roce 1989 s velkými nadějemi. Vznikaly řady učitelských i odborných iniciativ. Tyto iniciativy se však nesetkaly vždy s výraznější podporou a podceňování vzdělanosti, dobrých učitelů a škol nepřestalo.

Propouštění učitelů z politických důvodů v 70. letech střídá početné propouštění učitelů v 90. letech z důvodů demografických, či ekonomických. Péče o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů patří k nejzanedbanějším stránkám polistopadového vývoje v ČR (Blížkovský, 2000, s. 44), jak uvádí bývalý náměstek MŠMT J.Koutský.

Po mnoha letech izolace a centralistického modelu řízení školství s dominantní úlohou komunistické strany došlo k zásadním změnám v organizaci školství. Základními pilíři školství se stali nový školský zákon 561/2004 Sb. a Národní program rozvoje vzdělávání ve školství, nazývaný Bílá kniha z roku 2001 *„Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol.“* (Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice).

Po pádu komunismu se samozřejmě změnilo i postavení učitele. Hodnocení sociálního postavení již nezáviselo na politické příslušnosti, ale na samotné kvalitě práce, kterou učitel odvedl. Mnohé se vrací k normálnímu stavu, odstraňují se nedostatky a zlepšuje se i materiální postavení pedagogů. Ředitelé a učitelé si uvědomují, že podstata pokroku ve vzdělání spočívá především v osobnosti učitelů, v jejich přípravě, v jejich touze po umění učit, v jejich vědomí, že jediným měřítkem všech snah je žák a vše to, s čím ho učitelé připraví pro život.¹¹

Přežívající podceňování učitelství u nás ostře kontrastuje se zkušenostmi vyspělých zemí. Zpráva examinátorů OECD o vzdělávacím systému v ČR (Paříž, Praha 1996) konstatuje: *„Nejvyšší pozornost vyžaduje úsilí o zlepšení pracovních podmínek a podstatné zvýšení profesní kvality učitelů. Chybí strategie vývoje učitelské profese. Nejslabší je příprava učitelů na vlastní práci ve třídě. 25% absolventů studia učitelství do škol nenastupuje.“* (Blížkovský, 2000).

Zde je patrná nutnost zvýšení kvality vzdělání učitelů a finanční ohodnocení učitelů. Klíčem je hlavně zkvalitnění přípravného vzdělávání, jež by mohl pomoci nastávajícím učitelům s přípravou pro budoucí povolání. Také rozvoj škol a zvýšení prestiže učitelského povolání. Aktuální problémy učitelů, které se v České republice vyskytují jsou nízká prestiž učitelů v očích společnosti a i učitelů samotných, nedostatečné finanční ohodnocení profese, feminizace učitelských sborů a také jejich stárnutí.

¹¹ Truhlička, J. *Učitelské noviny* : Česká škola

3. POSTAVENÍ UČITELŮ A SITUACE VE ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

Učitelé jsou pověřeni úkolem vychovat a vzdělat novou generaci a připravit ji pro výzvy budoucnosti. Očekávalo by se, že tak důležitá a zodpovědná práce se pyšní vysokým společenským postavením, značným respektem a ohodnocením od společnosti, ale to není vždy pravda. Zatímco učitelé v určitých zemích mají vysoký životní standard a dobré platové ohodnocení, jinde si učitelé musejí třeba hledat i druhou práci, aby si mohli dovolit určitý životní standard.

V následující kapitole se pokusím charakterizovat a porovnat školské systémy a podmínky práce učitelů v mezinárodním srovnání. U každé země uvedu stručný historický vývoj školství a vzdělávacích institucí. Dále zmíním postavení a prestiž učitelské profese a platové ohodnocení.

Touto tematikou se zabývá srovnávací pedagogika, jež porovnává, jaké jsou vzdělávací systémy v jiných zemích, za jakých podmínek a s jakými výsledky fungují vzdělávací systémy v zahraničí a jak se jeví český vzdělávací systém v mezinárodním srovnání. Podle Jana Průchy je srovnávací, či komparativní pedagogika charakterizovaná „*jednak jako teorie, jednak výzkumná aktivita, která se zabývá zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáním a hodnocením.*“ (Průcha, 2006). V zahraničí se tato součást vědy rozvíjí velmi intenzivně v porovnání s českou situací.

Následující kapitola sleduje hlavně stav učitelů základních škol a zaměřuje se jak na jejich vysokoškolské vzdělávání, tak i možnosti profesního růstu. Stejně jako v České republice i ve většině zahraničních zemí se může učitelem stát pouze osoba s pedagogickým vysokoškolským vzděláním.

3.1 POSTAVENÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE

V následující kapitole se budu zabývat postavením učitelů v České republice a jejich společenskou a profesní prestiží. Nejprve blíže charakterizuji organizaci školského systému a uvedu některé z hlavních bodů historického vývoje vzdělávání učitelů. Dále zmíním prestiž učitelského povolání a platové podmínky. V dalších kapitolách porovnáám status učitelů v České republice s jinými zeměmi.

3.1.1 Organizace školského systému

Od roku 1996/1997 činí délka povinné školní docházky a základního vzdělávání 9 let. Děti ve věku povinné školní docházky, což je 6-15 let, navštěvují převážně základní školu. Základní škola se dělí na dva stupně: první stupeň tvoří 1.-5. ročník a druhý stupeň 6.-9. ročník. Žáci, kteří vyhoví podmínkám přijímacího řízení, mohou počínaje 6. nebo 8. ročníkem plnit povinnou školní docházku na víceletém gymnáziu, a to buď na šestiletém, či osmiletém gymnáziu. V porovnání se základní školou spočívá role víceletých gymnázií ve společenské exkluzivitě a zvýhodňuje část populace tím, že jim zajišťuje lepší vzdělávací šance. Tato dvojkoľejnost nižšího sekundárního vzdělávání tak zavádí do českého vzdělávání prvek selektivity. Tato časná selekce žáků je předmětem trvalé kritiky, protože se v ní více než skutečné intelektuální schopnosti odrážejí zvýhodnění daná vzdělaností, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, z níž děti pocházejí (Voda, 2008).

Závaznou se stala výuka podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání RVP ZV počínaje 1. a 6. ročníky základních škol. Podle RVP ZV jsou v etapě základního vzdělávání za hlavní považovány tzv. klíčové kompetence, jež představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. RVP ZV vymezuje základní vzdělávací oblasti, průřezová témata a doplňující vzdělávací obory. Charakteristickým rysem povinné školní docházky v ČR je nízká míra školní neúspěšnosti. Ročník opakuje

po řadu let v průměru méně než 1% žáků. 94% populace ve věkové skupině 25ti až 34 let dosáhlo přinejmenším vyššího sekundárního vzdělání.¹²

3.1.2 Vzdělávání učitelů

První vzdělávací instituce pro učitele vznikaly již v roce 1774. Po vydání rakousko-uherského školského zákona z roku 1869 vznikly učitelské ústavy, které přispěly k výraznému zvýšení úrovně přípravy učitelů. Úroveň všeobecného vzdělání však jen o málo přesahovala základy elementárního vzdělání. Absolvování učitelského ústavu a složení zkoušky dospělosti neposkytovalo plnou kvalifikaci, tu získal kandidát teprve po předepsané praxi složením zkoušky učitelské způsobilosti.

Od konce 19. století se učitelé obecných a měšťanských škol snažili, aby se jejich vzdělání dostalo na vysokoškolskou úroveň. Univerzity proto začaly organizovat v rámci svých univerzitních extenzí učitelské kursy. Po vzniku samostatného československého státu se začaly objevovat konkrétní reformní návrhy, ale ministerstvo i veřejnost se postavily k vyššímu vzdělání pro učitele obecné školy odmítavě. Učitelé přistoupili ke svépomoci a z vlastních prostředků zřídili soukromou Školu vysokých studií pedagogických, která poskytovala možnost dálkového studia při zaměstnání.

Teprve až po 2. světové válce byly na základě zákona z roku 1946 zřizovány pedagogické fakulty, většinou při univerzitách. Délka studia pro učitele obecné školy byla stanovena na 3 roky. V roce 1959 byly v krajích zřízeny pedagogické instituty jako „krajské vysoké školy“ a byla obnovena vysokoškolská příprava učitelů 1. stupně základních škol. V roce 1964 byly znovu obnoveny pedagogické fakulty.

Od roku 1967 bylo studium na pedagogických fakultách čtyřleté. V roce 1970 bylo zavedeno studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ v kombinaci s jedním předmětem pro 2. stupeň ZŠ. K výrazné přestavbě studia došlo v roce 1976 v souvislosti s reformou 1. stupně základní školy. Zásadní obsahovou i organizační proměnou prochází studium učitelství 1. stupně základních škol na pedagogických fakultách po roce 1989. Jednotlivé fakulty uskutečňují čtyřleté nebo pětileté magisterské studium.

¹² Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika 2009/2010.

Přípravné vzdělávání učitelů je určeno úrovni vzdělávání, pro kterou se připravují, a jejich zaměřením. V závislosti na tom je pro učitele předepsáno vzdělání vysokoškolské (magisterské či bakalářské), vyšší odborné či střední, v případě asistenta pedagoga minimálně základní.

Vysokoškolské vzdělávání učitelů se uskutečňuje buď jako souběžné, nebo jako následné. V akademickém roce 2007/08 se studium ve většině oborů již realizovalo jako strukturované, tj. jako bakalářské a navazující magisterské (výjimkou je učitelství pro 1. stupeň základní školy – primární úroveň, kde zůstává zpravidla pětileté magisterské studium). Pro začínajícího učitele není na žádné vzdělávací úrovni předepsána kvalifikační fáze při zaměstnání ani přechodné období mezi přípravou a vstupem do praxe. Studenti absolvují praxi již během studia.

Učitelé pro 1. stupeň základních škol jsou kvalifikováni pro výuku všech předmětů primární úrovně vzdělávání, učitelé ostatních vzdělávacích úrovní mohou mít jak víceoborovou (nejčastěji dvoupředmětovou), tak jednooborovou aprobaci (často např. učitelé jazyků nebo estetické či tělesné výchovy, učitelé odborných předmětů či praktického vyučování).

Vysoké školy připravující učitele přijímají studenty, kteří ukončili střední školu a úspěšně složili maturitní zkoušku, na základě přijímacího řízení. Přijímací řízení na jednotlivých fakultách se v důsledku jejich autonomie liší. Přijímání ke studiu na vysoké školy je omezeno zejména kapacitou dané školy. Počet míst je ovlivněn na centrální úrovni finanční částkou přidělenou škole v rámci normativního financování a na úrovni fakulty samostatným rozhodováním školy o počtu přijímaných studentů do jednotlivých oborů a forem studia. Vstup do studia učitelství i do ostatních oborů na vyšších odborných a středních školách je regulován kapacitou dané školy a dlouhodobými záměry jednotlivých krajů na území České republiky.¹³

¹³ Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09, Eurydice

3.1.3 Platové podmínky učitelů

Podle platového řádu pro pedagogické pracovníky vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1985 a novelizovaného v roce 1987 byli učitelé odměňováni do konce roku 1992. Tato právní norma byla postavena na velmi nízkých platových základech s nejrůznějšími příplatky. Rozhodujícím kritériem pro platové zařazení nebyl druh (náročnost) vykonávané práce, ale vzdělání učitele. Jeho realizace v praxi byla velmi složitá.

Novela školského zákona z roku 1990 a zákon o státní správě a samosprávě ve školství z téhož roku znamenaly radikální změny. Školy a školská zařízení ze zákona mohly získat právní subjektivitu. Právní subjektivita přinesla posílení rozhodovací pravomoci ředitelů škol a školských zařízení, a to především v oblasti pracovněprávní. Prostor a limity pro její uplatnění vytvářejí pracovněprávní a mzdové předpisy. Od roku 2003 má ze zákona povinně každá škola a školské zařízení právní subjektivitu a je tedy zaměstnavatelem učitelů. V současnosti mohou místní a regionální úřady ovlivnit pracovní podmínky na jednotlivých školách pouze v rámci rozpočtu, kterým zajišťují provoz a investiční potřeby škol, jež zřizují.

Učitel byl dle nařízení vlády č 330/2003 Sb. o platových poměrech zařazen na 12. místě platové třídy. Podle Ústavu pro informace ve vzdělání lze sledovat i rozdíly v platových podmínkách učitelek a učitelů mužů. Muži pobírali v roce 2009 jako průměrný měsíční plat 26 702 Kč oproti ženám, které pobíraly 24 751 Kč, což je o 7,3% méně než muži. Přičemž průměrný měsíční plat pedagogických pracovníků bez vedoucích zaměstnanců činil za 1. čtvrtletí roku 2010 v regionálním školství 21 819 Kč.¹⁴

Od 1. 5. 1992 do 31. 12. 2006 byli zaměstnanci škol a školských zařízení odměňováni podle zákona o platu a příslušného nařízení vlády, společných pro zaměstnance ve veřejných službách ve snaze vyrovnat dlouhodobé zaostávání učitelských platů za platy ostatních zaměstnanců veřejné sféry. Počínaje rokem 2001 se začala pozvolně projevovat určitá diferenciacie v odměňování pracovníků veřejných služeb. Nástrojem této diferenciacie je zvýšení stupnice platových tarifů oproti tzv. základní stupnici, která je

¹⁴ Tisková zpráva Ústavu pro informace ve vzdělání za rok 2010: Mzdy/platy ve školství za 1. čtvrtletí 2010

obecně platná pro zaměstnance veřejných služeb. Zvýšené platové stupnice platí pro pedagogické pracovníky a některé další profesní skupiny. Snaha přitáhnout mladé učitele vedla k úpravě, již se stanovil rychlý platový postup na počátku profesní kariéry.

Od 8. prosince 2010, v praxi od 1. ledna 2011, byly rozhodnutím vlády zavedeny dvě samostatné tarifní tabulky pro pedagogy. Jsou koncipovány pro 16 platových tříd a pět platových stupňů. Tabulky pro ostatní zaměstnance ve státní a veřejné správě mají platových stupňů dvanáct. (viz příloha č. 7).

Tímto krokem se ministerstvo snaží přilákat do školství čerstvé absolventy pedagogických fakult, protože mladí učitelé si většinou právě kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení hledají po skončení školy místo spíše v soukromém resortu. Podle srovnávací zprávy Organizace zemí pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) dávají vyspělé země na vzdělání průměrně 6,2 procenta svého hrubého domácího produktu, Česká republika jen 4,6 procenta. Ministr školství Josef Dobeš by tak rád zvýšil učitelům nejen platy, ale také jejich pedagogickou prestiž.¹⁵ Přestože navržené platové tabulky viditelně přidají nastupujícím učitelům, znemožní učitelům s několikaletou praxí výrazné navýšení jejich platu.

3.1.4 Prestiž učitelů v České republice

V České republice je prestiž učitelského povolání poměrně vysoká, avšak z ekonomického hlediska je status učitelů spíše nízký. V české škále prestiže povolání pro rok 2004 a 2006 se mezi 26 profesemi prestiž učitelů hodnotila velmi vysoko, učitel ZŠ zaujímal 4. místo (CVVM, 2004). Sami učitelé, v rozporu s těmito údaji, většinou považují prestiž své profese za nízkou (Sociologický ústav AV).¹⁶

Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích vždy dostali na první místa lékaři, vědci a hned za nimi vysokoškolští učitelé a učitelé základních škol. Z výzkumů je prokazatelné, že přestože si veřejnost učitelů váží, nízké finanční

¹⁵ Ministr školství Dobeš: Platy učitelů se zvednou. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

¹⁶ Červenka, J. *Prestiž povolání z pohledu veřejného mínění*. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV. 2006. [online].

ohodnocení tomu nenasvědčuje. Zastávání prestižní profese málokdy znamenalo dobrý plat, spíše naopak, profese, jež se nachází v nejvyšších platových třídách, nebývají na prvních místech prestižních žebříčků.

Dalším a důležitým problémem v prestiži českých učitelů je fakt, že učitelé sami sebe neustále podhodnocují. Učitelé sami se hodnotí daleko níže, než jak je hodnotí společnost. Pro povolání učitele je tato tendence k sebepodceňování typická. Tato tendence je dána i povahou práce, jejíž výsledky jsou těžko prokazatelné, malými pravomocemi a zastáním veřejnosti a svou roli hraje i výše platu. Nedostatečné sebevědomí učitelů u nás, může být zapříčiněno i minulostí našeho státu, kdy existovala státem vyvolávaná nedůvěra vůči duševní práci (Kasíková, Vališová, 2007, s. 22).

Na nízkou prestiž učitelského povolání z hlediska veřejnosti se dá usuzovat i z faktu, že samotné vysokoškolské studium na pedagogických fakultách je veřejností vnímáno jako neprestižní a triviální v porovnání s jinými vysokoškolskými obory. Nízká úroveň pedagogických fakult zapříčiňuje i tendenci učitelů k sebepodceňování.

Z výzkumů ministerstva školství dokonce vyplývá, že učitelská profese je v České republice stále ještě více záležitostí „srdce“ než prestiže, kdy ji vykonávají lidé, kteří ji cítí spíše jako poslání a jsou tudíž ochotni přehlédnout některé její nedostatky. Celkově povolání učitele představuje pro studenty pedagogických fakult práci s dětmi, svobodu a tvořivost, možnost předávat zkušenosti a vychovávat mladé lidi. Na druhé straně však pro většinu studentů znamená také nízkou společenskou prestiž, neodpovídající platové ohodnocení, absenci platového postupu a velkou psychickou náročnost.¹⁷

¹⁷ *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce.* Studenti pedagogických fakult. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. 2009

3.2 POSTAVENÍ UČITELŮ V POLSKU

V této kapitole se budu zabývat postavením učitelů v Polsku. Uvedu některé z hlavních bodů historického vývoje Polska a charakterizuji základní rysy školských systémů. Dále zmíním vliv náboženství, jenž je v Polsku veliký, a specifikuji vzdělávání učitelů a jejich možnosti pedagogické kvalifikace. Uvedu jaký je odborný status učitelů a zároveň z něho plynoucí platové ohodnocení. Postavení učitelů v Polsku je velmi často diskutovanou tématikou a za poslední léta dochází ke ztrátě prestižních pozic učitelské profese.

3.2.1 Polsko v historickém kontextu

Ve druhé polovině 17. století se Polsko zapojilo do dlouhých válek, s Moskvou a s Turky, a také se Švédskem. Země byla válkami zbídačena a polský stát byl postupně oslabován. Politická svoboda založená na ústavě z roku 1791 byla omezována silnými aristokratickými rodinami. Sousední země, Rusko, Prusko a Rakousko zvyšovaly svou politickou moc a to vedlo ke třem rozdělením Polska a to v letech 1772, 1793 a 1795 a k následnému zmizení Polska z mapy Evropy. Polské dějiny jsou potom charakteristické snahou o získání nezávislosti. Polsko se vrátilo na mapu Evropy jako nezávislý stát po první světové válce v roce 1918.

Dne 1. září 1939 napadením Polska Německem začala druhá světová válka. Po skončení války bylo Polsko osvobozeno od nacistické okupace a spadalo pod komunistickou vládu na více než 40 let. Následující léta byla obdobím hospodářské nestability a zhoršujících se životních podmínek. V kombinaci s autoritářskou vládou to vedlo k rostoucí opozici, která vyvrcholila vytvořením odborového svazu Solidarnosc v roce 1980, jež se těšila podpoře ze strany katolické církve a západních demokratických zemí. Rok 1989 byl rozhodujícím rokem v soudobých dějin Polska. První zcela svobodné a demokratické volby se konaly v roce 1991. Dynamické období politické a ekonomické transformace začalo. Znovuzrození parlamentní demokracie vedlo k vytvoření mnoha politických stran a rozvoji nezávislých sdělovacích prostředků.

Náboženství

Svoboda svědomí a svoboda náboženského vyznání je zaručena ústavou. Církev a stát jsou nezávislé a autonomní. V Polsku neexistuje žádné oficiální náboženství. Římskokatolická církev je zde největší církví. Převážná většina (kolem 90%) obyvatel je římskokatolického vyznání. Pokud se týče vzdělávání, nejdůležitější nařízení je, že stát zaručuje náboženskou výchovu podle přání rodičů a studentů (jako volitelný předmět) do učebních plánů všech veřejných škol. Církev má právo provozovat vzdělávací instituce a školy všech stupňů v souladu s církevním právním předpisem.

3.2.2 Organizace školského systému

Ve středověku byl v Polsku, stejně jako v jiných evropských zemích, malý počet škol, které byly řízeny náboženskými organizacemi a církví. V období renesance došlo k rozvoji škol. Vzdělání mělo být pro všechny, bez ohledu na sociální nebo finanční stav. V roce 1346 byla založena Krakovská akademie, později nazvaná Jagellonská univerzita. Byla to první univerzita v Polsku a také jedna z prvních univerzit ve střední Evropě. V roce 1773, v době osvícenství, byl založen první školský orgán, Komise národního školství. Komise zavedla řadu progresivních reforem v oblasti organizace vzdělávacích procesů a obsahu výuky. Tato instituce prosazovala myšlenku, že vzdělání není jen odpovědností občanů, ale především je to odpovědností příslušného státu.

Reformy Komise národního vzdělávání a rozvoje v oblasti školství byly zničeny koncem 18. století, kdy bylo Polsko rozděleno do tří sousedních zemí (Rusko, Prusko a Rakousko), čímž ztratilo svou nezávislost po dalších 123 roků. V praxi byl polský školský systém transformován spolu se vzdělávacími systémy Ruska, Pruska a Rakouska. Zajištění přístupu ke vzdělání bylo převažujícím trendem, zatímco menší pozornost byla věnována výuce obsahu a učebních osnov. Ruskem obsazená část polského území měla nejomezenější přístup ke vzdělání pro široké vrstvy. Pouze malý počet dětí chodil do školy. V pruském území byla téměř v každé vesnici škola s jednou třídou a s jedním učitelem. V Rakousku bylo povinné základní vzdělání pro děti od šesti let zavedeno v roce 1895.

Jedním ze základních úkolů v meziválečném období bylo sjednocení celého školského systému ze tří různých vzdělávacích systémů. V prvních letech po druhé světové válce byla vzdělávací politika řešena na základě pokynů a ministerských vyhlášek, spíše než na parlamentním jednání. V roce 1949 byla zavedena povinná sedmiletá docházka. Celý vzdělávací systém byl založen na sedmileté primární a čtyřleté střední škole. Během roku 1961 došlo k prodloužení základního vzdělávání na osm let. Období politické transformace po roce 1989 bylo spojeno především se změnami v politice, svobodnými volbami, hospodářstvím a volným trhem.¹⁸

Základní principy současného vzdělávání jsou ustanoveny ve školském zákoně z roku 1991 a v jeho následných novelách. Vzdělávací politika v Polsku se provádí centrálně. Hlavní úlohu v iniciování a řízení má Ministerstvo národního vzdělávání a sportu. Na začátku roku 1999 bylo rozhodnuto, o provedení reformy vzdělávacího systému v Polsku. Nová reforma školské, vzdělávací a osvětové soustavy Polské republiky, byla motivovaná aspiracemi a vývojem 21. století. Reforma směřuje k integrované vnitřně diferencované primární a sekundární škole.

Reforma zavádí jednoletou povinnou předškolní přípravu pro děti od šesti let platnou od 1. září 2004 jako součást reformního procesu. Počínaje zářím 2011 byla předškolní příprava zavedena pro děti již od pěti let, jako jednoleté přípravné vzdělání před školním základním vzděláváním. Reforma dále spočívá v plánu, kde má na šestiletou základní školu (vzdělávání v šestileté primární škole je rozděleno na dva stupně: I. stupeň – 1. až 3. ročník, a II. stupeň – 4. až 6. ročník) navázat tříleté gymnázium, které poté pokračuje tříletým lyceem. Lycea mohou být všeobecná i odborná. Profilované lyceum je tříleté a tvoří poslední etapu školního vzdělání a je zakončeno maturitou. Povinné vzdělávání ve školní formě trvá až do osmnácti let věku (na základě ústavy Polské republiky, schválené v roce 1997). Obsah učiva na všech základních školách je stejný, aby absolventi získali srovnatelné znalosti a dovednosti.

V Polsku byl po mnoha letech stížností na přetíženost kurikula v roce 1998 přijat koncept core-curricula, který definuje pro každý ze tří vzdělávacích cyklů vědomosti a dovednosti, jichž mají žáci dosáhnout, jinými slovy výsledky a výstupy vyučovacího procesu. Poskytuje školám prostor pro jejich autonomii a odpovědnost. Nový

¹⁸ *Structures of Education and training systems in Europe*. Poland 2009/2010. Eurydice. [online].

mechanismus má sloužit k posílení autonomie školy a učitele. Školy jsou svobodné v rozhodování o metodách k dosažení jejich vzdělávacích obsahů.

Zatímco v České republice je školní docházka povinná po dobu devíti školních roků, povinné vzdělávání v Polsku trvá 10 let. K prodloužení délky povinného vzdělávání přistoupilo Polsko od roku 2004 zavedením „nultého ročníku," který jsou šestileté děti povinny absolvovat jako přípravu na primární vzdělávání buď v mateřské škole (*przedszkole*) nebo v předškolní třídě připojené k primární škole. Věk zahájení povinné školní docházky se tak vyrovnal s Českou republikou (Rýdl, 2003).

Obě země, jak Česká republika, tak Polsko mají shodné rozvojové cíle v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Stále se potvrzuje, že pro školský systém je charakteristická vysoká míra setrvačnosti a vyznačuje se neobyčejnou rezistencí vůči změně. Obě země zvolily příbuzné reformní strategie. Ve srovnání s Českou republikou vykazuje Polsko ve svém transformačním procesu překotnější tempo zavádění změn. Reflektovat efekty polského přístupu se tak jeví jako jedinečná příležitost právě pro Česko, které usiluje o kvalitativní proměnu svého vzdělávání ve velmi příbuzném kontextu.

V Polsku byl nový školský zákon přijat v listopadu 1991 jako výsledek debaty o cílech národního vzdělávání. Za prioritní byl identifikován princip individuálního rozvoje žáka. Zákon nepřinesl žádné fundamentální změny ve struktuře vzdělávacího systému nebo kurikula, avšak vytvořil formální podmínky pro vliv občanských a místních iniciativ na život školy. V Polsku tak došlo k faktickému scelení etapy povinného vzdělávání. Žák činí první výběr směru svého dalšího studia na základě posouzení svých predispozic až v 16 letech a gymnaziální fázi vzdělávání procházejí všichni žáci bez rozdílu. V České republice byla naopak struktura povinného vzdělávání zavedením víceletých gymnázií v roce 1990 rozdvojena (Voda, 2008).

Zajímavé je i zmínit počet žáků připadajících na jednoho učitele. Například v Polsku činí tento počet 12,8 žáka na jednoho učitele, ale v České republice již tento počet činí 18,9 na základních školách. Průměr zemí OECD činí 16,6. Avšak ze skutečnosti, že jedna země má nižší poměr počtu žáků k počtu učitelů než jiná země, nelze konstatovat, že v této zemi dostávají žáci kvalitnější vyučování než v jiné zemi (Průcha, 2006).

3.2.3 Vzdělávání učitelů

V 40. a 50. letech byla základní institucí pro vzdělávání učitelů pětileté lycea. Kromě nich byly také založeny zpočátku tříleté kurzy pro učitele základních škol, vyučující dva předměty, a později čtyřleté a pětileté kurzy magisterského stupně pro učitele základních i středních škol. V 60. letech převzaly vůdčí roli v přípravě učitele na základní škole dvouleté instituce navazující na střední vzdělání, fungující společně s výše uvedenými lycey až do roku 1973. V 70. letech byly některé z těchto ústavů přeměněny na tříleté školy pro vzdělávání učitelů (fungovaly v rámci sektoru vysokoškolského vzdělávání) a později na školy poskytující vzdělávání učitelům v pětiletých kurzech pro učitele základních a středních škol.

V současnosti uskutečňují vzdělávání učitelů v Polsku univerzity, vysoké pedagogické školy i ostatní vysoké školy prostřednictvím center pedagogického vzdělávání. Novým učitelským vzdělávacím ústavem jsou učitelská kolegia na úrovni bakalářského nebo magisterského studia. Funkci učitele mohou vykonávat osoby, jež mají vysokoškolské vzdělání a pedagogickou přípravu, nebo ukončily ústav vzdělávání učitelův oboru shodném s jejich aprobačními předměty. Obvykle jsou učitelé připravováni pro výuku jednoho předmětu. Počáteční příprava učitelů zahrnuje studium jednoho předmětu (biologie, anglický jazyk, atd.) a profesní přípravu (vyučovací metody, psychologie, pedagogika). Učitelé mohou získat počáteční přípravu na tříletých vysokých školách neuniverzitního typu pro přípravu učitelů (tzv. *kolegium nauczycielske*), které zajišťují profesní studium a udělují titul *licencjat*. Absolventi profesního studia si mohou doplnit vzdělání dvouletým studiem na univerzitách a získat magisterský titul.

Vzdělávání učitelů v předškolních zařízeních zahrnuje skupinu učitelů bez odborné kvalifikace, kteří nejsou specializováni na předškolní výchovu, nebo nemají vůbec žádné učitelské vzdělání. Počáteční příprava učitelů základních škol se skládá ze studia předmětu a z profesní přípravy. Školské předpisy stanoví, že učitel by měl během celé své profesní dráhy absolvovat alespoň dva institucionální aktualizací kurzy dalšího vzdělávání. Učitelé středních škol jsou zaměstnáváni podle stejných předpisů jako učitelé základních škol a měli by mít ukončené univerzitní vzdělání nebo jeho ekvivalent.

V souladu s Chartou učitele může povolání učitele vykonávat člověk, který buď absolvoval vysokoškolské studium s příslušnou pedagogickou přípravou, nebo studium v zařízení pro vzdělávání učitelů (*Kolegium nauczycielskie*). Absolvent vysoké školy s pedagogickou přípravou nebo školy pro vzdělávání učitelů je proto uznáván jako kvalifikovaný učitel v absolvované specializaci. Učitelé začínají své první zaměstnání jednoletou stáží (*staż*) tak, aby získali povýšení na smluvního učitele, a potom nastoupí na další *staż*, která trvá dva roky a 9 měsíců a vede k povýšení na jmenovaného učitele. Jmenování je na dobu neurčitou a dostávají je zejména učitelé s dobrým hodnocením, odpovídající kvalifikací a praxí v délce nejméně čtyř let. Pokud učitel tyto požadavky nesplňuje je přijat na základě smlouvy pouze na dobu určitou. V Polsku pracuje ve školství přes půl milionu učitelů. Více než 80% z nich má vysokoškolské magisterské vzdělání. Avšak nekvalifikovaných učitelů je více než 11%.

3.2.4 Odborný status učitelů a platové podmínky

Reforma vzdělávacího systému myslela i na status učitele a kvalifikační požadavky k zastávání zaměstnání. Jelikož předchozí stav otázky kvalifikace a nízké úrovně postavení učitelů neřešil. Nízké postavení učitelů a jejich kvalifikace zbavuje učitele atributů pro výkon jejich povolání, snižuje i jejich angažovanost ve výchovně-vzdělávacím procesu a snižuje učitele až na pozici námezdního zaměstnance, který bojuje o materiální bytí (Rýdl, 2003, s. 208).

Reforma školství také nově vymezuje status učitele. Oporou jeho postavení by se měly stát následující elementy:

- zavedení šesti kategorií učitelských pozic
- zavedení kvalifikačních požadavků v oblasti:
 - morálně etického postoje
 - dosažené úrovně vzdělání, získané odbornou přípravou
 - odpovídající učitelské praxe
- stanovení minimálního osobního ohodnocení, určeného ministrem práce, jako násobku základního platu jednotlivých kategoriích učitelského statusu
- postupující stabilizace zaměstnání
- zavedení přechodného období pro dosavadní učitelské kádry

Součástí reformy polského vzdělávacího systému, je rozdělení učitelů do následujících kategorií. Kategorie představují následující kvalifikačně-motivační cestu učitelského postupu:

– Kategorie I: *Učitel stážista* – Kvalifikační požadavky na vzdělání: střední pedagogické, vyšší, či vysokoškolské pedagogické. Odměňování pak může být od 1,00 až 1,44 násobek minimálního platu.

– Kategorie II: *Učitel smluvní* – Kvalifikační požadavky na vzdělání od středního pedagogického, přes vysokoškolské pedagogické s přihlédnutím na morálně etický postoj. Základní odměňování poté činí od 1,11 až po 1,55 násobku minimálního platu.

– Kategorie III: *Učitel* – Kvalifikační požadavky na vzdělání jsou vysokoškolské pedagogické vzdělání, morálně etický postoj, a specializace I. stupně. Základní odměňování v této kategorii je od 1,75 až po 2,25 násobku minimálního platu.

– Kategorie IV: *Učitel specialista* – Kvalifikační požadavky jsou vzdělání na vysoké škole pedagogické, morálně etický postoj, specializace II. stupeň, nebo titul doktor, a ocenění výsledků inovací ve vzdělání a výchově. Základní odměňování činí od 2,0 do 2,25 násobku minimálního platu.

– Kategorie V: *Učitel diplomovaný* – Kvalifikační požadavky jsou vzdělání na vysoké škole pedagogické, morálně etický postoj a specializace III. stupeň, nebo-li titul habilitovaný doktor (Phd.), a ocenění výsledků inovací ve vzdělání a výchově. Základní odměňování činí od 2,25 do 2,75 násobku minimálního platu.

– Kategorie VI: *Učitel diplomovaný* – Kvalifikační požadavky jsou vzdělání na vysoké škole pedagogické, morálně etický postoj, specializace II. stupeň, nebo titul doktor, a ocenění výsledků inovací ve vzdělání a výchově. Základní odměňování činí od 2,50 do 3,00 násobku minimálního platu.

Cesta k povýšení, je pro učitele poměrně obtížná. Kromě získání odborného stupně kvalifikace a změny ve výši platu, která je stanovena podle úrovně vzdělání, profesní třídy a doby trvání pracovního poměru, jsou možnosti k povýšení učitele opravdu skromné. Učitel s požadovanou kvalifikací a dostatečnou dobou trvání pracovního poměru může samozřejmě požádat o post ředitele školy. Učitel s příslušnou kvalifikací, může také přejít ze základní školy na střední školu, nebo se může stát poradcem, či

učitelem konzultantem. I když učitel absolvuje kurzy a získá odbornou kvalifikaci, nemá záruku, že získá vedoucí pozici. Následující místa jsou rozlišována ve školách a zařízeních v oblasti školního vzdělávání: metodický poradce, učitel konzultant, vedoucí např. laboratoře, školních dílen, zástupce ředitele, ředitel školy, inspektor, či vrchní inspektor.

3.2.5 Prestiž učitelů v Polsku

Problém prestiže povolání, je v Polsku velice debatovanou tematikou, hlavně co se týče výzkumné tematiky. Byla vyjádřena taková skutečnost, že prestiž a vzdělání jsou jevy na stejné úrovni důležitosti. Prestiž je považována za určitý osobnostní rys, či druh sociální interakce. Z jednoho úhlu pohledu, lidé přiznávají, že někdo prestiž má, díky své příslušnosti k profesi, například učitelé mají prestiž, díky svým znalostem. Další úhel pohledu je charakteristický vědeckou diskuzí. Zde je snazší ukázat spojení mezi prestiží a vzděláváním. Na tomto místě je nutné naznačit různé druhy prestiže. Morální prestiž je nejdůležitější v pedagogice. Chování osoby, která je charakterizována určitým druhem prestiže, se stane příkladem pro ostatní lidi. Pedagogové, jež mají morální prestiž, představují ve školství nezbytnou součást pro normální rozvoj mladých lidí.

V Polsku dochází ke ztrátě prestižních pozic učitelské profese. Zatímco v letech sedmdesátých se učitelé na škále prestiže profese umístili na 2. až 3. místě, v letech osmdesátých poklesli na 8. a 9. místo a v letech devadesátých klesli dokonce až na místo patnácté (Urbánek, 2005). Je zřejmé, že hlavně politická nestabilita a přeměna jsou jednou z příčin nízké prestiže učitelů. (škály prestiže povolání viz. příloha 12)

Portrét polského učitele

Povolání učitele během druhé světové války a v poválečných letech bylo velice složité. Situace učitelů byla komplikovaná, učitelé žili v nepřetržitém nervovém napětí. Několikrát v měsíci přicházel školní inspektor nebo komisař na oficiální návštěvu do třídy. Často musel v takové situaci učitel zanechat inspektora s třídou žáků a sám čekal, až se komisař zeptá na veškeré informace, které ho zajímaly. Otázky se mohly týkat různých oblastí, například: Jak učitel vykonává svou práci, zda mluví učitel pouze

polsky, mluví-li o náboženství, či prezentuje protináboženské názory, zda dochází pravidelně do kostela. Tudíž v těchto situacích závisel osud učitele zcela na žácích.¹⁹

V roce 1999 proběhl v Polsku výzkum týkající se nové reformy školství, jedním z jeho základních cílů bylo také zjistit portrét polského učitele a ocenění učitelského povolání. Zjišťoval se i vztah učitelů k jejich profesi a jejich ekonomické a společenské postavení. Tak jako i v jiných zemích, také v Polsku je patrné špatné finanční ohodnocení této profese. V Polsku klesl průměrný učitelský plat o 66,7% od roku 1989 a činil 70% platů v ostatních sektorech rokem 1993 (Saha, 2009). Tato situace byla zapříčiněna nepoměrným navýšením platů v jiných sektorech v poměru k učitelskému platu.

Poslední reforma vzdělávacího systému v Polsku přinesla rozsáhlé změny ve všech aspektech. Reformátoři se také starali o změny v povýšení učitelů. Chtěli, aby systém motivoval učitele k trvalému zvýšení jejich odborné kvalifikace, a v důsledku toho ke zvýšení prestiže a atraktivity profese. Učitelé reagovali na návrhy reformy s nadějí ve zlepšení svých pracovních podmínek, ale také s nedůvěrou vůči novým postupům. Nové standardy vzdělávání učitelů obecně nevyvolávají spory mezi učiteli, ale jedna z diskutovaných otázek, je nové zavedení povinnosti doložit svůj profesní rozvoj. Dříve byli učitelé povinni vypracovávat detailní plány hodin pouze na začátku své kariéry.

Většina učitelů, kteří se zúčastnili průzkumu, uvítala nové standardy v oblasti vzdělávání a nové postupy profesního růstu, které byly provedeny jako součást reformy vzdělávacího systému v Polsku a doufali ve zlepšení své situace. Součástí je také prezentovat jejich dokumentaci před komisí. Nicméně, učitelé jsou méně nadšení z činností prováděných v rámci profesního postupu, i když tyto činnosti měly motivovat učitele k rozvoji. Obecně platí, že je popsán postup vhodný pro praktikanty, ale je zcela zbytečný pokud jde o učitele ve škole.

Toto si učitelé sami myslí o reformě: „*Více práce a méně času je věnováno studentům*“, „*učitel věnuje méně času studentům, protože musí sepsat dokumenty*“, „*Reforma zničila radost z práce se studenty*“, „*Kvůli byrokracii, nemají učitelé čas učit*“, „*Toto je způsob, jak dostat učitele do práce zadarmo.*“ Respondenti také pocítují, že reforma

¹⁹ Gross, J.T. *Revolution from abroad. The soviet conquest of Poland's western Ukraine and Western Belorussia*. London 2002

škodí jak jejich soukromému, tak profesnímu životu. Mnozí z učitelů se zlepšili a získali nové zkušenosti během stáže, ale většina z nich tvrdí, že přínosy jsou nesrovnatelné s náklady, co se peněz, času a úsilí týče.²⁰

V polské společnosti je výše platu závislá na vzdělání. To se ale netýká učitelů, ti musí pracovat přesčas, nebo si najít druhou práci. Učitelé pak vnímají nízké platy jako činitel snižující jejich autoritu a komplikující jejich práci, a možnosti profesního vývoje (Rýdl, 2003). Dalším podstatným důvodem nespokojenosti a to nejen u polských učitelů je fakt, že ostatní profesní skupiny s vysokoškolským vzděláním mají vysoké platy. To učitelé vnímají jako křivdu a cítí se poškozeni.

Marta Zahorská, ve své stati „Učitelé na trhu práce“ uvádí, že podle výsledků průzkumu na polských školách je učitelské povolání zfeminizované. V průměru zde připadá na tři učitelky jeden učitel. Tento jev může a také zřejmě snižuje pozici profese na trhu práce, ovlivňuje platové ohodnocení a také možnosti pracovního postupu učitelů. Vysoká míra feminizace se samozřejmě týká i českých učitelských sborů.

Učitelé si poměrně vysoko cení své profesní skupiny. Část z nich (23%) si dokonce myslí, že učitelé jsou tou nejschopnější součástí polského vzdělávacího systému (Rýdl, 2003). Sociální postavení učitelů v Polsku není tak vysoké jako v západních zemích. To je způsobeno také úrovní platů, jež učitelé vydělávají, ale nejen to, odborná kvalifikace je také hodně důležitá. Pokud má učitel vysoké sociální postavení, je respektován a dobře odměněn.

²⁰ Klus-Stanska, D. *In-Service Training and Professional Development of Polish Teachers*. University of Gdansk, Poland. 2005

3.3 POSTAVENÍ UČITELŮ V ANGLII

Tato kapitola se bude zabývat postavením učitelů v Anglii a jejich prestiží. Nejprve blíže charakterizují základní charakteristiky školských systémů a uvedu některé z hlavních bodů historického vývoje. Dále zmíním vzdělání učitelů a jejich možnosti pedagogické kvalifikace. Učitelství je v Anglii vnímáno veřejností jako velice prestižní a atraktivní povolání. Uvedu fakta výzkumu zabývajícího se právě postavením a prestiží učitelů. Vliv médií na jejich seberealizaci a v neposlední řadě i platové ohodnocení.

3.3.1 Anglie v historickém kontextu

Spojené království se skládá z Velké Británie (Anglie, Wales a Skotsko) a Severního Irska. Oficiální název Spojené království Velké Británie a Severního Irska pochází z 20. let 20. století. Anglie je konstituční monarchie a královna je hlavou státu a zároveň předsedkyní vlády. Parlament je nezbytnou součástí politiky Spojeného království, vyvíjel se jako politická instituce po stovky let. Jeho počátky sahají až do 12. století, kdy se baroni a arcibiskupové účastnili shromáždění s králem a radili mu ohledně politických záležitostí

Zájem o vzdělávání je patrný již za vlády Stuartovců a Slavné revoluce v roce 1688. Během let osvěcenství organizace a kontrola vzdělanosti odráží změny, jež jsou politické, ekonomické a náboženské. S lepším postavením parlamentu vzrostly i pokusy o organizaci národního systému vzdělávání. Nárůstem liberalismu vznikla tzv. teorie vzdělání jako nezbytného prvku demokracie a jak střední vrstvy narůstaly na moc, i vzdělání se přizpůsobilo jejich požadavkům.

První vzdělávací metody v historii anglického vzdělávacího systému byly zavedeny začátkem 19. století. Systém spočíval v tom, že starší studenti fungovali jako tzv. monitoři, zatímco je vyučoval jejich vedoucí, oni sami vzdělávali a vyučovali ostatní, mladší studenty. První Univerzity, Cambridge a Oxford byly v Anglii založeny už v dvanáctém a třináctém století.

3.3.2 Organizace školského systému

Veřejné financování škol začalo v roce 1833, kdy Parlament hlasoval ve prospěch poskytování pomoci a údržby církevních škol. Podmínkou dotace bylo, že školy byly otevřené k nahlédnutí inspekce a že bylo jmenováno místní zastupitelstvo, které mělo dohlížet na školní záležitosti. Základní Školský zákon z roku 1870 stanovil zřízení místních volených školských rad. Tyto školy byly povinny poskytovat křesťanské bohoslužby a poučení. V roce 1870 také schválil parlament zákon o vzdělání (*Elementary Education Act*), který vytvořil systém veřejného vzdělávání a dával školským úřadům pravomoc prosazovat školní docházku u všech dětí ve věku od pěti do jedenácti let.. Do té doby existovaly pouze nezávislé školy.

Školským zákonem z roku 1902 byly založeny místní školské úřady (LEA - *Local Educational Authorities*), které převzaly zodpovědnost jak za základní, tak střední vzdělávání, školy jim, jinak řečeno byly podřízeny. Hlavním cílem zákona bylo podporovat rozvoj sekundárního vzdělávání, avšak toto vzdělání nebylo poskytováno bezplatně, místní orgány nabízely stipendia žákům, kteří složili přijímací zkoušky.

Zákon z roku 1944 stanovuje v Británii existenci tři stupňů vzdělávání. Základní vzdělávání (primary), druhý stupeň (secondary schools) a vzdělání dospělých. Základní škola se dělí na dva stupně, na nižší stupeň (*infant school*) pro děti od 5 do 8 let a vyšší stupeň (*junior school*) pro děti od 8 do 11 let. Do škol chodí děti od 5 do 16 let. Do jedenácti let se žáci vzdělávají v tzv. primary school a od jedenácti do šestnácti nebo osmnácti pak v tzv. secondary school, nebo také college. Po ukončení povinné školní docházky v šestnácti letech mohou žáci pokračovat dále v sekundárním vzdělávání. Od osmnácti let je možné ucházet se o studium na vysokých školách. Povinná základní školní docházka trvá 11 let.

Zákon o vzdělávací reformě z roku 1988 zavedl národní kurikulum (*national curriculum*). Jeho smyslem, je poskytnut každému dítěti široký a vyvážený vzdělávací program. Systém je založen na základních předmětech, kterými jsou angličtina, matematika a přírodní vědy, a doplňkových předmětech, jako jsou dějepis, zeměpis, technologie, hudba, umění, tělocvik a cizí jazyk. Tyto předměty tvoří základ povinného

vzdělávání a musí být vyučovány ve školách v Anglii. Zákon také zavedl pravidelné přezkušování dosažené úrovně v těchto předmětech. Přezkušování bylo stanoveno dosažením věku 7, 11, 14 a 16 let.²¹ Mezi hlavní změny, jež zákon přinesl patří také více kompetencí pro školní správní rady, zavedení národních učebních osnov a zavedení školních samospráv (Rýdl, 2003).

Podstatným znakem vzdělávání v Anglii je decentralizace jeho správy. Veškeré kompetence jsou rozděleny mezi ústřední vládu, regionální školské úřady, církve, právní rady jednotlivých škol a učitele. Tradičně anglický systém zdůrazňuje hloubku vzdělání, zatímco skotský systém spíše zdůrazňuje šíři.

Systém školství v Británii dělí žáky na ty, kteří platí a na ty, kteří neplatí. Většina škol je placena z veřejných fondů a vzdělání je na nich bezplatné, tudíž i většina žáků navštěvuje tyto bezplatné školy. Zanedbatelný ale není ani počet žáků navštěvujících školy placené.

Častým problémem financování školství je poměr soukromého a veřejného sektoru. Britský školní systém je ovládán státem. Přes 90% dětí je vzděláváno ve školách provozovaných a placených státem. Stát se v minulosti o provozu škol nestaral a nechal je, aby se staraly samy o sebe. To se ale v posledních 25 letech změnilo a lidé se stále více zajímají o standardy ve školách. Poslední konzervativní vláda zavedla reformy, které poskytly rodičům větší přehled o úrovni vzdělávání. Byly stanoveny testy v 7, 11 a 14 letech, byly zavedeny pravidelné nezávislé inspekce a standardizovány požadavky. Ale současně školy dostaly větší volnost nad rozpočtem a kontrolu nad aktivy.

Naopak vláda labouristů školství centralizovala vydáním přesných pravidel vzdělávání a uložila školám, za co mají peníze utrácet. Zatímco konzervativní reformy zlepšily standard, vývoj se s vládou labouristů zabrzdil. Mnoho učitelů si na přílišnou centralizaci vzdělávání za vlády labouristů stěžuje a považuje to za překážku dalšího zlepšování školského systému. (Mark Hoban, stínový ministr školství Velké Británie).

Autonomie škol

Na anglických školách převládá silné povědomí vlastní individuální identity, nejen podle toho, co školy nabízejí a jak strukturují svou nabídku, ale také tím, že příslušníci chápou

²¹ Lauermann, M. *Komunitní škola: O vzdělávacím systému ve Velké Británii*. [online]. 2010.

svou školu jako jedinečnou instituci. Pocit hrdosti pramenící z příslušnosti k určité škole naznačují i vlastní sportovní družstva, která mezi sebou soupeří a školní uniformy. Navíc každá škola by měla převzít více zodpovědnosti za kontrolu a zlepšení své vlastní úrovně. Tento vývoj je nejvíce posilován zveřejňováním výsledků zemských zkoušek, to nutí školy k zodpovědnosti a prezentaci se před veřejností (Rýdl, 2003).

Hlavním a nejzásadnějším opatřením během vývoje autonomie škol bylo zavedení Grant-maintained schools a city technology colleges, zákonem z roku 1988. Tento zákon posílil pozici ministra školství a omezil vliv regionálních školských úřadů. Školy byly do té doby podřízeny regionálním školským úřadům, tzv. LEA (*Local Educational Authorities*). Nezávislost škol byla navíc posílena tím, že jim byla dána možnost nezávislosti na LEA a získání statusu „grant-maintained school“. Tím bylo zlomeno monopolní postavení a vměšování se těchto školských úřadů.

Britský vzdělávací systém také uplatňuje tzv. *numerus clausus* (doslova: *omezený, uzavřený počet*), jež bývá někdy kritizován. Tento systém stanovuje kvóty studentů, kteří mohou být přijati k vysokoškolskému studiu. Systém numerus clausus bývá u nás někdy kritizován jako restriktivní opatření, které zabraňuje všem potencionálním zájemcům o vysokoškolské vzdělání, aby mohli být přijati ke studiu, a které je svým selektivním charakterem „nedemokratické“ (Průcha, 2006).

3.3.3 Vzdělávání učitelů

Teorie vzdělání a edukace učitelů v západních zemích začala počátkem první dekády 18. století v Německu, počátky tvořily semináře pro učitele, jež učili teorii vyučování. Historicky, jde o první oficiální kurzy pro učitele. První školy zabývající se vzděláváním byly zakládány na počátku 18. století ve Francii katolickým knězem Jeanem Babtistou de la Salle. Byli v nich vyučovány hlavně chudé děti a děti ze středních vrstev, jejich učitelé nebyli kněží. Do té doby vyučovali pouze kněží, od roku 1725 šlo o první světskou školu pro učitele v historii vzdělání na západě. Toto významně změnilo postoj k vzdělání, učení a vzdělávání učitelů. Učitelé se začali považovat za ty, jež mají porozumění lidského ducha, spolu s vědomostmi o vědeckých disciplínách a umění, ale zároveň si osvojili základní principy učení a metod, spolu s didaktikou výuky. To vše znamenalo i zavedení

určitého vzdělávacího systému, předem stanovená odbornost a kvalifikace, potřebné zkušenosti, a certifikace potvrzení pro učitele. Jednalo se o nejednotný systém vzdělávání výcviku učitelů, ale navíc to také umožňovalo učitelům, kromě učení samotného, navštěvovat semináře a oživit a obohatit si tak své znalosti v oblasti učení, a také umožnili učitelům sdílet své myšlenky navzájem.

V Anglii neexistoval systém oficiálního vzdělávání a výcviku pro učitele. První vzdělávací metody v historii anglického vzdělávacího systému byly zavedeny začátkem 19. století Josephem Lancasterem a Andrejem Bellem. Nazýval se „*Lancasterian*“ systém spočíval v tom, že starší studenti fungovali jako tzv. monitoři, zatímco je vyučoval jejich vedoucí, oni sami vzdělávali a vyučovali ostatní studenty. Obavy však vznikly na základě toho, zda je správné pro někoho z nižší společenské třídy navštěvovat kurzy pro učitele a poté následně vyučovat děti z vyšších sociálních tříd. V jiných zemích se obávali, aby učitelé neovlivnili své žáky vlastními politickými názory.

V anglicky mluvících zemích vznikla první Univerzita vzdělávající učitele ve Skotsku, Edinburská Univerzita (*University of Edinburgh*) v roce 1583. Vývojové trendy byly obohaceny o pedagogiku a techniky vyučování Herberta Spencera. V Americké historii vzdělávání učitelů se o vývojové změny zasloužil hlavně John Dewey, ovlivněn Darwinovými teoriemi.

Před vydáním školského zákona v roce 1902 bylo vzdělávání učitelů základních škol prováděné v rámci „student – učitel“ systém (*pupil– teacher system*), v němž byly vybráni žáci základních škol jako studenti, jež se mají stát učiteli. Ti poté obdrželi tři roky souběžného školení a vzdělávání v učitelských střediscích, která spravovala místní školní rada, s pedagogickou praxí na svých základních školách. Tito žáci studující na učitele byli připraveni na přezkoušení týkající se stipendia v osmnácti letech a pokud byli úspěšní, dostali příležitost navštěvovat přípravné vysoké školy pro učitele po dobu dvou až tří let. Jednalo se hlavně o koleje, vedené dobrovolnými společnostmi s jistou státní dotací. Zákon z roku 1902 oprávnil místní školské úřady (*LEA - Local Educational Authorities*) k podpoře pedagogických fakult. V prvních letech 20. století byl systém „žák– učitel“ postupně nahrazen systémem, podle něhož student hodlající stát se učitelem chodil do školy až do osmnácti let a poté buď pokračoval ve vzdělávání na vysoké škole nebo se stal studentem – učitelem na veřejné základní škole.

Cílem vysokých škol pro vzdělávání učitelů na počátku 20. století v západních zemích bylo poskytnout příležitost, jak teoretickou tak praktickou, pro vzdělávání učitelů, obojího pohlaví, pro mateřské školy, základní školy i střední školy, ředitelů, konzultantů, a inspektorů škol a odborníků v různých odvětvích školních prací. To se stalo základem v historii vzdělávání, učení a výcviku učitelů západních zemí.²²

V Anglii a v zemích Britského společenství národů je tradičně kladen velký důraz na profesionalitu a ta je nedostatečná nejen v akademické kvalifikaci, která sama o sobě nepostačuje, ale také v odborných zkouškách, které nemohou být stanoveny bez určité časové doby pro kvalifikační studium. Učitelské školení začalo vyžadovat vyšší vstupní požadavky, než u kurzů například pro kvalifikované úředníky, či právníky. Kurzy trvaly zpravidla dva až tři roky odborného studia, s následnými šesti měsíci praxe s žáky a roční zkušební dobou učení ve třídě. Před dokončením kurzu a získáním plné profesní kvalifikace se očekává i další profesní vývoj, ve formě navštěvování seminářů.

Anglický systém vzdělávání učitelů

Každý učitel musí nejprve získat jeden z vysokoškolských titulů, bakalářský či magisterský. Pokud nemá student bakalářský titul ve vzdělávání, (*Bachelor of Education: BEd*) s kvalifikovaným statutem učitele, (*Qualified Teacher Status: QTS*), je nezbytné aby tuto QTS kvalifikaci získal, chce-li vyučovat na škole. Soukromým, nezávislým školám je zakázáno zaměstnávat učitele bez QTS kvalifikace. Kvalifikaci QTS, může student získat jedním z následujících způsobů.²³

- Postgraduální certifikát v pedagogice, (*Postgraduate Certificate in Education: PGCE*), který je nejběžnější a dostupný na mnoha univerzitách a vyšších vzdělávacích ústavech. Program trvá jeden rok. Většina škol podporující kurzy požadují vysoký stupeň kvalifikace od PGCE nastupujícího absolventa. Kurz pro učitele základních škol je vhodný pro absolventy všech předmětů, ale nejvhodnější je titul z angličtiny, věd, nebo matematiky, tyto předměty nejvíce zvyšují pravděpodobnost přijetí.

- Program pro pedagogicky kvalifikované absolventy, (*Graduate Teacher Programme: GTP*). Tento program spočívá v předpokladu, že uchazeč již má určité profesionální

²² Articles for the English teaching community: History of education, Teacher training, Teachers, Teaching

²³ Graduate careers website, *Primary school teacher: Entry requirements*, [online], 2010

zkušenosti v učení. Tento kandidát pak ve většině případů může být přijat do programu pouze pod podmínkou, že se najde škola, která je ochotna mu nabídnout zaměstnání.

- Registrovaný, evidovaný učitelský program, (*Registered Teacher Programme: RTP*) nabízí těm uchazečům, jež nemají dostatečný titul, ale úspěšně dokončily dva roky vyššího vzdělání, příležitost studia v kombinaci s prací tzv. (*employment-based learning*) Tento program je vlastně intenzivní dvouletý program kombinující práci ve třídě a dokončení titulu v pedagogice. Pro tento program existuje relativně malý počet škol a praktikanti už pracují ve škole, ve které plánují absolvovat tento učitelský program. Aby uchazeč mohl být v programu musí pracovat ve škole, jako nekvalifikovaný učitel po dva roky. Minimální plat je £15,461, přičemž škola dostává příspěvek, grant £9,100 od Úřadu pro vzdělání a praktikanty na školách.

Nově kvalifikovaní učitelé, (*Newly qualified teachers: NQTs*) musí vyučovat v tzv. zkušební době, která normálně trvá jeden rok. Tito začínající učitelé jsou sledováni a podporováni zkušenými kolegy, mají snížený počet hodin, a vlastního mentora, rádce. Během své počáteční praxe, (*Initial Teacher Training: ITT*) pracují v různých oblastech.²⁴

Británie má od roku 2007 zavedeny standardy charakterizující učitele ve všech fázích jeho kariéry „career stage“. Profesních fází definuje pět: The award of Qualified Teacher status (Q), teachers on the main scale (C), teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P), Excellent Teachers (E), Advanced Skills Teachers (A). Jedná se o škálu od postupně popisující kvalifikovaného učitele neboli Q až po učitele na nejvyšší úrovni dovedností – A.²⁵

Standardy popisují učitelovy profesní vědomosti a dovednosti, dále specifikují očekávání od učitele v určité fázi profesního růstu. Učiteli je dán rok, během kterého nemusí stoprocentně plnit všechny požadavky nově dosažené úrovně tzv. „induction year“. Po tomto roce je od něj očekáváno rozšiřování a prohlubování profesionálních dovedností, schopností a vědomostí. Standard podporuje jak učitele v jejich profesním rozvoji, tak i učitele, kteří se rozhodli nepostupovat na další úroveň, a namísto toho rozšiřovat a

²⁴ Graduate careers website, *Primary school teacher: Entry requirements*, [online], 2010

²⁵ Training and development agency for schools (TDA). *Professional standards for Teachers 2010*. [online].

prohlubovat své znalosti na jejich současné úrovni. Každá z úrovní standardu navazuje na úroveň předchozí a předpokládá tedy její dokonalou znalost.

Od praktikantů a učitelů se očekává navštěvování kurzů týkajících se dalšího vzdělávání a rozšiřování kvalifikace. Kurzy pokrývají širokou škálu témat, jako například problémy školních osnov, hodnocení, speciální potřeby žáků, nové iniciativy a technologie. Někteří učitelé také pracují na částečný úvazek a studují pro svou vyšší kvalifikaci. Nebo navštěvují kurzy pro magisterský titul v pedagogice, marketingu a byznysu tzv. MBA, záleží na jejich cílech. Učitelé mají k dispozici mnoho kurzů a navíc jim školy toto studium umožňují. Mnoho škol navíc nabízí zájemcům studium doplňujícího učitelského minima k získání licence, ve snaze doplnit učitele do těžko obsaditelných funkcí.

Přípravné vzdělávání je vhodné pro uchazeče, kteří získali svou odbornou kvalifikaci v jiném resortu než ve školství. Mezi velké inovace v této oblasti patří zavedení forem přípravy „při zaměstnání“ pro lidi, kteří nemohou absolvovat přípravu běžným způsobem, aby se mohli stát učiteli. Anglie také zavedla program s názvem *School-Centred Initial Teacher Training* (Přípravné vzdělávání učitelů orientované na školní praxi), kde školy mohou být uznány za vzdělávací instituce.

Navíc existují tzv. Zamořské kurzy pro učitele, (*Overseas Trained Teacher Programme: OTTP*). Kurzy jsou vhodné pro učitelé, kteří získali svou kvalifikaci a odbornost studiem v zahraničí a přejí si učit v Anglii. Zkušenosti z výuky žáků jsou nezbytným vstupním požadavkem u všech přípravných kurzů.

3.3.4 Platové podmínky učitelů v Anglii

Povolání učitele je v Anglii považované za dobře finančně oceněné. Nástupní platy se shodují s tím, co byste obdrželi v mnoha jiných profesích, avšak zkušenosti a profesní výkon umožní dosáhnout rychlého postupu a s ním i spojené finanční ohodnocení. Všichni kvalifikovaní učitelé jsou placeni podle platových tarifů, aktualizovaných každý rok v září vládou. Každý rok se plat učitele pohybuje nahoru, dokud se nedostanete na nejvyšší úroveň, nebo také může přejít na stupnici spojenou s odlišnou pozicí nebo úrovní zkušeností.

Nastupující učitel základní školy začíná na prvním stupni platové škály, což činí £ 21 102 a během praxe se postupně může vyšplhat až na £ 30 842. Platové škály se každoročně přehodnocují. Po získání zkušeností a dostatečné kvalifikace, mohou si učitelé zažádat o přesunutí na platové škále. Určení nadaní učitelé mohou pokračovat a stát se více odborně kvalifikovanými a perspektivními učiteli (*Advanced Skills Teachers: AST*). Ti ostatní se mohou přesunout do manažerských, úředních pozic. Tyto role samozřejmě přinášejí platový navýšení. ASTs vydělávají od £36 618 do £55 669; manažersky kvalifikovaní učitelé pak mohou vydělávat až £41 925. Zkušený a kvalifikovaný učitelé, kteří musí často řešit problémové situace, jež jejich pozice obnáší, pak mohou dostat extra tzv. zodpovědností přídávky.²⁶

Tzv. AST, odborně kvalifikovaní učitelé, mají vlastní platovou škálu na které se pohybují a každý AST je placen v rámci pěti bodové stupnice založené hlavně na povaze jejich práce, rozsahu problémových situací s kterými se potýká a potřebné odborné kvalifikace, kterou pro svou práci potřebují. AST nabízí kvalifikovaným učitelům příležitost v pokračování ve výuce a použití jejich schopností ke zlepšení vystupování i u jiných učitelů. Platový postup odráží fakt, že kvalifikovanost je dalším krokem k získání vedoucích a manažerských pozic ve školním systému .

Většina učitelů pracuje těžce a dlouho, často až 50 hodin týdně. Ve školách jsou často před začátkem samotné výuky a zůstávají, i když školní výuka již skončila. Známkování a příprava na další vyučovací dny pak probíhá doma. Učitelé v Anglii mají až dvanácti týdenní volno každý rok. Během tohoto volna většina z nich pracuje, opravuje a dělá přípravy. Rodičovské schůzky, školní akce a koncerty, mimoškolní aktivity a přípravy na školní inspekci, to vše vyžaduje extra čas, mimo pracovní dobu. Dalo by se tedy říci, že pracovní náplň učitelů v Británii se nijak zvláště neliší od pracovní náplně českých učitelů. (viz příloha č. 9)

Obecně platí, že učitelé postrádají ohodnocení za svou práci a vyjádření respektu od svého okolí, ale za to je pro ně charakteristická neustálá kontrola a přizpůsobování se předpisům.

²⁶ Graduate careers website, *Primary school teacher: Salary and conditions*, [online]. 2010

3.3.5 Prestiž učitelů v Anglii

Ve výzkumech prestiže učitelů základních škol, měli lidé charakterizovat povolání učitele na základě 19 tvrzení, jako např.: prospěšnost a respekt, či kontrola a omezování (*reward and respect, control and regulation*). Výzkumy se provedly v roce 2003 a 2006. V roce 2003 byli učitelé charakterizováni spíše pojmy kontrola a omezování, i když se připouští i druhá dvojice pojmů, a naopak v roce 2006 to byly spíše respekt a prospěšnost, či odměny. (Hargreaves a kol. 2007). (viz příloha č. 8).

Příkrý pokles ve statusu učitelů na pěti bodové škále zaznamenal pokles ze 4,4 bodů pro učitele v roce 1967 na 3,2 v roce 1997 a ustálil se. Tato studie naznačuje, že pouze malá skupina učitelů vstupuje do školství kvůli jeho prestiži či společenskému věhlasu, ale hlavně kvůli práci s dětmi. Také vidí v učitelství příležitost, jak umožnit dětem lepší start do života a tak na oplátku něco vrátit společnosti. Toto je profil učitelů, kteří ve svém povolání spíše zůstanou. (The Status of Teachers and the Teaching Profession in England).

V roce 2006 byl veden jiný výzkum, při kterém měli respondenti vybírat z šestnácti povolání a určit výši prestiže, jež povolání v současné době má, a výši, jež by si podle nich každé povolání zasloužilo. V části naznačující současnou prestiž povolání, se umístili učitelé spíše v druhé polovině a tudíž nízko. Naopak v části poukazující na to, kde by se učitelé měli umístit, je respondenti umístili na předních pozicích. (Hargreaves a kol. 2006). (viz příloha č.13).

Prestiž učitelů různých stupňů škol v jedné zemi se navzájem může lišit, i když kvalifikace, odbornost a i plat mohou být v obou profesích vyrovnané. V Anglii učitelé, kteří pracují s žáky s poruchami chování nebo poruchami učení, suplující učitelé a také učitelé z menšinových národnostních etnik, zažívají nedostatečnou úroveň prestiže a postavení ve společnosti (Saha, 2009).

Ze závěrů výzkumu vyplývá, že učitelé chápou své postavení na základě důvěry, ohodnocení a profesionální autonomie. Globálně vzato, je to profese, jež se cítí svým okolím podhodnocena a nedůvěryhodná a navíc přehnaně kontrolovaná svojí vládou.

Učitelé věří, že by mohli být lepšími učiteli pro své žáky, pomoci jim a změnit i jejich budoucnost, ale cítí podhodnocování a nedůvěru svého okolí, dokonce i rodičů a místních úřadů. Pokud si všichni učitelé nebudou moci dopřát vyšší úroveň sebeúcty a poznání pozitivního vnímání ze stran okolí, postavení profese učitele zůstane relativně nízké (Hargreaves a kol. 2007). Učitelé v Anglii vnímají zájem veřejnosti a politiků o jejich práci jako zásadní faktor, jež přispívá k jejich prestiži. Potřebují cítit důvěru vlády tím, že budou mít vlastní profesní samostatnost a jejich úsudky a závěry budou respektovány, také potřebují být zproštěni neustále kontroly a omezování. Učitelé potřebují informovat jiné o své práci a umožnit veřejnosti prohlédnout i za veškeré předsudky.

Nicméně je zřejmé, že vláda by mohla pro zvýšení statusu učitelů ve společnosti učinit více. Například tím, že by s učiteli jednala jako s profesionály, respektováním jejich kvalifikace a odbornosti, či projednáváním s nimi politiku vzdělávání. Navíc snížením dohledu zvenčí, jenž učitelé cítí jako omezující, a hlavně upřesněním faktu, že považují učitele za věrohodné profesionály. Dalo by se říci, že i členové vlády si tento fakt uvědomují, jak napovídá řeč stínového ministra pro děti, školu a rodinu Michaela Goveho. „*Musíme zvýšit postavení, prestiž a váženost vyučování.*“²⁷ Ministr si je vědom úbytku profesionálů a učitelů věd na středních školách v Anglii.

Ať již oprávněně či ne, učitelé věří, že politici mají malé či žádné porozumění pro školní život a práci učitelů, tudíž učitelé považují některé politiky za nepraktické, či nepoužitelné. Učitelé vnímají veřejný zájem lidí o učitelské volno, prázdniny a odpracované hodiny a zároveň znají názor společnosti na to, jak mají učitelé snadný život.

Špatné chování žáků ve škole často zapříčiňuje odchod učitelů ze školství. Podle výzkumu, 70%, tedy sedm z deseti učitelů v Anglii zvažovalo ukončení profese hlavně kvůli špatnému chování žáků. Více než devadesát procent ze 350 dotazovaných učitelů věří, že chování žáků se za poslední léta během jejich kariéry jen zhoršilo.

Anglické školství by mohlo upadnout do krize, protože stále narůstající počet kvalifikovaných učitelů přijímá práci v cizině. Dokonce rekordní číslo učitelů končí práci v anglickém školství, což zanechává strach, že zůstanou učitelské stavy nenaplněny.

²⁷ Michael Gove MP, Shadow Secretary of State for Children's, Schools and Families „We need to increase status, prestige, and esteem of teaching „ [online]. 2009

Číslo učitelů, kteří odcházejí do ciziny vzrostlo za poslední tři roky o 26 procent, jak naznačují nové výzkumy.²⁸ Nyní v cizině pracuje 74 264 učitelů na tzv. mezinárodních školách. Mohou zde učit hlavně díky tomu, že jsou rodilí mluvčí angličtiny a také proto, že vzdělávací kurikulum se podobá tomu v Anglii. Výzkumy, které analyzují mezinárodní školy předpokládají, že v roce 2013 toto číslo vzroste o 45% a bude činit 115 000 učitelů. Další důvod masivního odchodu učitelů z anglických škol můžeme najít v otevírání nových britských mezinárodních škol v zahraničí. Jejich číslo stoupl z 1 282 na 2 129 za poslední tři roky.

Společenskohistorický aspekt může zvýšit i snížit prestiž učitelského povolání. V Anglii například naléhavá potřeba velkého množství lidí, kteří by vzdělávali lidové masy, v roce 1870 vyvrcholila přijímáním kohokoli, kdo byl ochoten a schopen učit. V následném vytvoření Národní Unie učitelů, (*National Union of Teachers: NUT*) se projevil odhodlání zvýšit postavení jak učitelů a zdokonalit vzdělávací systém. Na začátku 21. století bylo z ekonomických důvodů na postavení učitelů ve společnosti pohlíženo zhruba stejně jako na asistenty učitelů ve třídě, kteří byli společensky kritizováni za učení ve třídách bez dostatečné odborné kvalifikace.

Výhody učitelské profese v Anglii. Kvalitní absolventy vysokých škol nepedagogického zaměření do školství lákají programy jako Teach First ve Velké Británii a nabízejí učitelům místa na dva roky. Odborníky z praxe do školství lákají v Anglii díky marketingové kampani. Tou se podařilo posunout pozici učitelství během čtyř let z 92. místa na první místo nejatraktivnějšího zaměstnání pro 25 – 35ti leté. Odborníci z praxe pak představují 14% všech uchazečů²⁹. Navíc se za poslední čtyři roky zvýšil počet uchazečů o studium o 35%. (viz příloha č. 10)

Pracovní podmínky učitelů v zahraničních zemích

Postavení učitelů a prestiž povolání je velice zajímavý fenomén. Pro porovnání prestiže učitelů ve světě, bych jako zajímavý příklad uvedla Taiwan, kde je podle tradiční čínské kultury umisťován učitel do království nebeského, spolu s vládcem a rodičem. Tyto osoby jsou považovány za nanejvýš privilegované, aby zkoumali a vysvětlili dětem

²⁸ Shepherd, J. *Teachers leave Britain to find rich life abroad*, Guardian, [online]. 2009

²⁹ McKinsey and Company: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, [online]. 2009

podstatu hledání „pravé cesty“. Tuto vysokou prestiž si učitelé v Taiwanu udržují i díky faktu, že studenti učitelství jsou vybíráni z deseti procent nejlepších studentů středních škol. Platové ohodnocení učitelů je pak o 25% vyšší než u ostatních vysokoškolsky vzdělaných absolventů a navíc mají možnost odejít do důchodu již v padesáti letech s penzí ve výši 75% až 95% jejich původního platu (Saha, 2009). Hwang, Chang and Kuo (2007) srovnávali sociální prestiž povolání učitelů na Taiwanu s prestiží anglických a amerických učitelů. Ze závěrů pak vyplývá relativně nízké platové ohodnocení učitelů na západě.

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

V uvedené práci se věnuji prestiži a postavení učitelského povolání v mezinárodním srovnání. Jedním z hlavních důvodů výběru tohoto tématu pro mě byla častá diskutovanost a aktuálnost problému prestiže učitelů.

Jednu kapitolu jsem se rozhodla věnovat i postavení českého učitele v historickém kontextu. Myslím si, že postavení učitele v minulosti bylo stejně jako nyní z hlediska prestiže obtížné a učitelé museli o své postavení ve společnosti a přízeň okolí „bojovat“. Protože prestiž povolání a faktory, které ji určují se v historii stále mění, a to nejen v různých zemích, ale i kulturách, kdy existují odlišné ukazatele charakterizující prestiž povolání považují historický náhled za důležitý k dosažení mého cíle.

V práci jsem uvedla mnoho faktorů, jež mohou působit na pojetí sociální prestiže učitelského povolání. Uvedené faktory považuji za významné činitele, jež působí na vnímání učitele a prestiže učitelského povolání z pohledu společnosti. Je možno konstatovat, že většina faktorů působí na vnímání prestiže jak negativně tak pozitivně. Vždy záleží na úhlu pohledu a na osobě a zkušenostech posuzovatele. To, co někdo považuje za pozitivní stránku věci, druhému se může jevit jako negativní.

Například fakt, že pedagogické sbory „stárnou“ nemusí nutně negativně působit i na pojetí profese, znamená to, že zde také převažují učitelé s dlouhodobou praxí a zkušenostmi. Na druhou stranu to však také znamená, že mladí učitelé nejsou ochotni vstupovat do profese, kde se cítí podceňováni jak z hlediska prestiže, tak po finanční stránce. Domnívám se, že jinak tomu není ani u feminizace učitelské profese. Je známo, že učitelství je pro ženy přirozenějším a přitažlivějším prostředím než pro muže a do značné míry je stále ještě vnímáno jako komplement k roli mateřské a rodinné. Muži jsou naopak často pro žáky vítanou změnou a snadněji si mezi nimi získávají autoritu.

Učitelé se za poslední léta pravidelně umísťují ve škále prestiže povolání na předních místech, avšak ve společenském životě s nimi podle toho již tak jednáno není. Dle mého názoru, může být tento rozpor zapříčiněn i faktem, že respondent výzkumů prestiže povolání může odpovídat tak, jak považuje za vhodné, za nejvíce přijatelné společností

ve které žije, ale ve skutečnosti a v situacích, týkajících se jeho osoby to tak nevnímá a nehodnotí. Jak jinak by se dalo vysvětlit poměrně vysoké hodnocení učitelského povolání z hlediska výzkumů prestiže a současně nízká společenská prestiž učitelů v očích společnosti. K tomuto faktu přispívá i nízká prestiž pedagogických fakult .

Na nízkou prestiž učitelského povolání z hlediska veřejnosti usuzuji i z faktu, že samotné vysokoškolské studium na pedagogických fakultách je veřejností vnímáno jako neprestižní a triviální v porovnání s jinými vysokoškolskými obory. Tato nízká úroveň pedagogických fakult má za příčinu i tendenci učitelů k sebepodceňování, a to hlavně v České republice. Otázkou pro mě tedy zůstává, do jaké míry tyto škály prestiže povolání opravdu odrážejí skutečnost.

Z názorů učitelů, s nimiž jsem měla možnost hovořit, vyplývá hlavně pocit, že se učitelé ve své práci cítí podhodnocováni a navíc postrádají vědomí, že je škola potřebuje a naopak vědí, jak jsou snadno nahraditelnou součástí systému. Učitelé jsou nahrazováni jinými a to často bez ohledu na jejich vzdělání, délku praxe a kvalitu práce. Mnohdy jsou i nahrazeni nekvalifikovanými učiteli, s nedostatečnou aprobací. Domnívám se, že tato skutečnost na výši prestiži učitelského povolání nepřidá a ani nezlepší klesající úroveň vzdělanosti v České republice. Ze strany vedení často postrádají učitelé kontrolu, pochvalu, podporu, ale i konstruktivní kritiku jejich práce.

I když je studium pedagogických fakult jedním z nejatraktivnějších v České republice, většina studentů do povolání buď vůbec nenastoupí, nebo po krátké době odchází. Myslím si, že tato skutečnost je zapříčiněna i tím, že učitelé v České republice od svého nástupu do zaměstnání až do odchodu do důchodu mají jen minimální šanci na zlepšení finanční situace. Na rozdíl od učitelů v České republice mají učitelé v Polsku a Anglii možnost kariérního růstu, s nímž souvisí i zlepšení platové stránky. Navíc jim vyšší status a kvalifikovanost přidává na prestiži.

V Polsku mají učitelé možnost postupovat v kariérním žebříku na šest různých úrovní, které představují kvalifikačně-motivační cestu učitelského postupu, přičemž s každou vyšší úrovní se zvyšuje i plat a prestiž učitele. Možnost kvalifikačního růstu a finanční zlepšení je v České republice téměř nulové. Za celou dobu své kariéry si může učitel polepšit řádově pouze o 4 tisíce. (viz příloha 7)

V Anglii školní systém definuje pět profesních fází. Existují zde i standardy, které popisují učitelovy profesní vědomosti a dovednosti a specifikují očekávání od učitele v určité fázi profesního růstu. Každá z úrovní standardu navazuje na úroveň předchozí a předpokládá tedy její dokonalou znalost a zlepšování. Učitel má tedy motivaci k sebevzdělávání a postupování v kariérním žebříčku, jenž s sebou přináší i platové zlepšení a vyšší prestiž.

Ze závěrů výzkumu ETUCE (*European Trade Union Committee for Education*), studie týkající se pracovních podmínek učitelů a jejich platového ohodnocení vyplývá, že hlavním důvodem ve zhoršení pracovních podmínek učitelů, je nedostatek prostředků a omezování vládních rozpočtů.³⁰ Toto je obzvláště zřejmé v České republice a také v Polsku. Všeobecné navýšení v kvalifikačních požadavcích s postupným stupňujícím se zhoršením v pracovních podmínkách je popisováno jako hlavní činitel v zhoršování postavení učitelů a jejich pracovních podmínek v České republice, Polsku, Anglii a dalších zemích. Navíc si učitelé stěžují i na zatížení administrativní prací, jež stěžuje jejich pracovní podmínky.

Nemalý je i vliv médií na postavení učitelů. V nedávných letech vzrostla prestiž vzdělání a jeho důležitost v médiích, například v Anglii je to jedna ze tří nejvíce obsazovaných tématik novinových titulů. V rozporu s tím, co si myslí učitelé o médiích a jejich pohledu na učitele, pohled médií na učitelskou profesi se naopak v posledních letech změnil z negativní, učitele odsuzující politiky devadesátých let, na prezentování učitelů jako oddaných profesionálů neustále bojující s řadou problémů a stresu, jež jejich práce přináší.

Je pravda, že učitelé mají často chybné pochopení toho, jak je média prezentují. Média v nedávných letech prezentují učitele velice pozitivně a vyznávají jim podporu, více než si sami učitelé uvědomují. Zdá se, že samo vnímání učitelů na ně samé by se zlepšilo, kdyby ztratili své zřejmé předsudky vůči novinám a tisku.

Prestiž učitelů v mnou srovnávaných zemích se jeví srovnatelně. Samozřejmě jsou znatelné rozdíly v tom, jaké povolání která země upřednostňuje, což může být ovlivněno

³⁰ Galgoczi, B. Glassner, V. Comparative study of teacher's pay in Europe. Brussels 2008

nejen kulturou, ale i minulostí. Například v Polsku se ve škálách prestiže umístili učitelé až za horníkem, hasičem a například zdravotní sestrou, (viz příloha 12) a v Anglii se na předních příčkách umístili chirurg, advokát, doktor, právní zástupce, veterinář a účetní před učitelem, (viz příloha 13). V České republice se učitel základní školy umístil za lékařem, vědcem a vysokoškolským učitelem, (viz příloha 11).

Osobně zastávám názor, že učitelé by měli být společností více respektováni. Povolání, jež se těší velké oblibě a úctě k sobě přiláká i schopné lidi, milující své povolání, či jak by se u učitelské profese dalo říci, poslání. Z vlastní zkušenosti vím, jak někteří lidé negativně reagují na člověka, jež se přizná, či hlásí k povolání učitele. Ať se jedná o studenta pedagogické fakulty, či učitele z praxe. Není pro mě tedy překvapující, že většina studentů do svého oboru ani nenastoupí.

ZÁVĚR

Představená práce se věnuje prestiži učitelů a porovnání tohoto jevu s vybranými zahraničními zeměmi. Problematika prestiže učitelského povolání je velice aktuální a diskutovanou tématikou. Jako cíl své práce jsem si tudíž stanovila zjistit prestiž a sociální postavení učitelského povolání. Toto téma jsem si také zvolila hlavně proto, že jsem jako budoucí pedagog chtěla zjistit více informací o tomto jevu a také jsem doufala, že mi přinese takové poznatky, které mi budou užitečné i v mé budoucí pedagogické praxi.

V diplomové práci jsem čerpala z literatury domácích i zahraničních autorů a snažila jsem se stručně definovat prestiž a status učitelů v České republice, Polsku a ve Velké Británii, včetně přehledu organizace školství a vzdělávání učitelů. V práci se snažím o objektivní pohled na problematiku prestiže a postavení učitelů, a prezentuji prestiž učitelského povolání se všemi jeho specifiky.

Psaní této diplomové práce pro mne bylo velice přínosné a přineslo mi nové poznatky a vědomosti. Uvědomila jsem si, jak je prestiž učitelského povolání diskutovanou a aktuální tématikou, ale také učitelství samotné a jeho profesní status.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY :

Monografie:

1. BLÍŽKOVSKÝ a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. Brno : Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9
2. ČORNEJ, Petr, a kol. *Kdy, kde, proč a jak se to stalo v českých dějinách*. Praha : Reader's Digest Výběr, 2001. ISBN 80-86196-33-X.
3. HAVLÍK, R. a kol. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 146 s. ISBN 80-86039-72-2
4. HOYLE, Eric. *Teaching. Prestige, status and esteem*. Educational Management Administration & Leadership, April 2001; vol. 29, 2: pp. 139-152.
5. HORÁK, Josef; KRATOCHVÍL, Milan. *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. 1. Liberec : Technická Univerzita v Liberci, 2005. 126 s. ISBN 80-7083-944-9.
6. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Portál: Praha 2001
7. KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele. Učitelství jako povolání - Jaroslav Kot'a*. Grada Publishing 2007. 402 s. ISBN 8024717344.
8. KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. 1. Liberec : Technická Univerzita v Liberci, 2006. 123 s. ISBN 80-7372-143-0.
9. KORNBLUM, William. *Sociology in a changing world. Inequality in occupational prestige*. Belmont: Thomson Learning, 2008. 611 s. ISBN 978-0-495-09635-1.
10. KREJČÍ, Vladimír. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. 1. : Ostravská univerzita, 1993. 197 s. ISBN 80-7042-065-0.
11. MORI, *Trust in public Institutions*, Social research institute London, 2003
12. PETRÁČKOVÁ, Věra, et al. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2001. 834 s. ISBN 80-200-0982-5.
13. PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7
14. PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. Praha : Portál, 2002. 154s. ISBN 80-7178-621-7

15. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, Praha : Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3
16. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
18. RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1. Praha : ISV, 2003. 282 s. ISBN: 80-86642-17-8,
19. ŘEZNÍČKOVÁ, Kateřina. *Študenti a kantoři za starého Rakouska : České střední školy v letech 1867 - 1918*. Praha : Libri, 2007. 215 s. ISBN 978-80-7277-163-9
20. SAHA, Lawrence. J. *International handbook of research on teachers and teaching*. 1. Houston, USA : University of Houston, 2009. 1025 s. ISBN 978-0-387-73316-6.
21. SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. 1. Liberec : Technická Univerzita v Liberci , 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-4
22. ŠTECH, Stanislav; HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Dítě-Škola-Učitel*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2001. 96 s. ISBN 80-7290-057-9
23. TUČEK, Milan., MACHONIN, Pavel. *Prestiž povolání v České Republice v roce 1992. Sociologický časopis*, Vol. 29, 1993, s. 367-382
24. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Aktuální analýza. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2
25. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

Internetové zdroje :

1. www.ilcik.cz [online]. 2003 [cit. 2010-09-28]. *Vzdělání v dobách Marie Terezie*
Dostupné z www: <<http://ilcik.cz/dubnany/skola/trivial.htm>>.
2. ČERVENKA, J. *Prestiž povolání z pohledu veřejného mínění*. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV. 2006. [online]. Dostupné z WWW: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100605s_eu61020a.pdf

3. HARGREAVES, Linda et al. *The Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession. Interim Findings from the Teacher Status Project*. University of Cambridge. 2006. 91 s. [online].
Dostupné z: <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/26bed5f1-237d-40dd-a00f-455cbe129c1e.pdf>
4. HARGREAVES, Linda, et al. *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England : Final report of the Teacher Status Project*. 1. Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education , 2007. 111 s.
Dostupné z: <<http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR831A.pdf>>. ISBN 978-1-84478-893-4.
5. KAHÁNEK, Jakub. *Feminizace učitelské profese*. In [online]. 2010. [s.l.] : [s.n.], 2010[cit.2010-09-29]. <<http://www.slideshare.net/fptul/kahnek-jakub-feminizace-uitelsk-profese>>.
6. SMETÁČKOVÁ, I. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“ in <http://www.proequality.cz/res/data/004/000528.pdf> , I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 57
7. KREIDL, M. *Strategie měření socioekonomického statusu a zdraví v sociologických publikacích*. Vol. 2, No. 2: 131-154. Sociologický ústav AV ČR Praha 2008. Dostupný z: http://archiv.soc.cas.cz/download/660/DaV08_2_pp131-154.pdf>.
8. MORKES, F. Učitelské noviny: Učitelské platy, evergreen několika století, č. 22/2005.
9. KLOČKOVÁ, L. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: 160 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. 2006, [online]. Aktualizováno [cit. 2010-10-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/160-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>>
10. HRZAL, S. Folklorní sdružení ČR : Mezinárodní den učitelů a Zlatý Ámos. <http://www.praha.fos.cz/public/kapitola.phtml?kapitola=124923&menu=>
11. LAUERMANN, M. Komunitní škola: O vzdělávacím systému ve Velké Británii. [online]. 2010. Dostupné z:<<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/03/strucne-o-vzdelavacim-systemu-ve-velke.html>>

12. HOBAN, M. Cevro: Školská politika ve Velké Británii, [online]. 2005. Dostupné z WWW :<<http://www.cevro.cz/cs/cevrorevue/aktualni-cislo-online/2005/12/65996-skolska-politika-velke-britanii.html>>
13. SHEPHERD, Jessica. Teachers leave Britain to find rich life abroad, Guardian, 2009. Dostupné z: <<http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/25/teachers-work-abroad>>
14. Graduate careers website: *Primary school teacher Salary and conditions*. Dostupné z: <[http://ww2.prospects.ac.uk/p/types of job/primary school teacher entry requirements.jsp](http://ww2.prospects.ac.uk/p/types%20of%20job/primary%20school%20teacher%20entry%20requirements.jsp)>
15. TURNER, Jonathan H. *Status. A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press, 1988. <<http://books.google.cz/books>>
16. Articles for the English teaching community: *History of Education, Teacher Training, Teachers, Teaching*. Dostupné z: <<http://eslarticle.com/pub/articles/teacher-training/history-of-education-teacher-training-teachers-teaching-256.htm>>
17. GALGOCZI, B., GLASSNER, V. *Comparative study of teacher's pay in Europe*. Brussels 2008. Dostupný z WWW: <<http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/Teachers%20Pay%202008%20Report.pdf>>
18. Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09. [online]. Eurydice, 2008 [cit. 2011-02-07]. Dostupné z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.
19. *Ministr školství Dobeš: Platy učitelů se zvednou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2010, 1., [cit. 2011-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministr-skolstvi-dobes-platy-ucitelu-se-zvednou>>.
20. Structures of Education and training systems in Europe. Poland 2009/2010. Eurydice. [online]. 2010, Dostupný z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PL_EN.pdf>
21. KLUS-STANSKA, D. *In-Service Training and Professional Development of Polish Teachers*. University of Gdansk, Poland. 2005. [online], Dostupný z WWW: <http://www.atee2005.nl/download/papers/60_ac.pdf>.

22. Training and development agency for schools (TDA). Professional standards for Teachers 2010. [online], Dostupný z WWW: <<http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/introduction.aspx>>.
23. VODA, J. *Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska*. Metodický portál. 2008, [online]. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2731/vyvoj-skolske-politiky-v-procesu-transformace-vzdelavacich-systemu-ceske-republiky-a-polska.html>>.

SEZNAM PŘÍLOH A GRAFŮ :

č. 1

Typický profesorský sbor z roku 1871



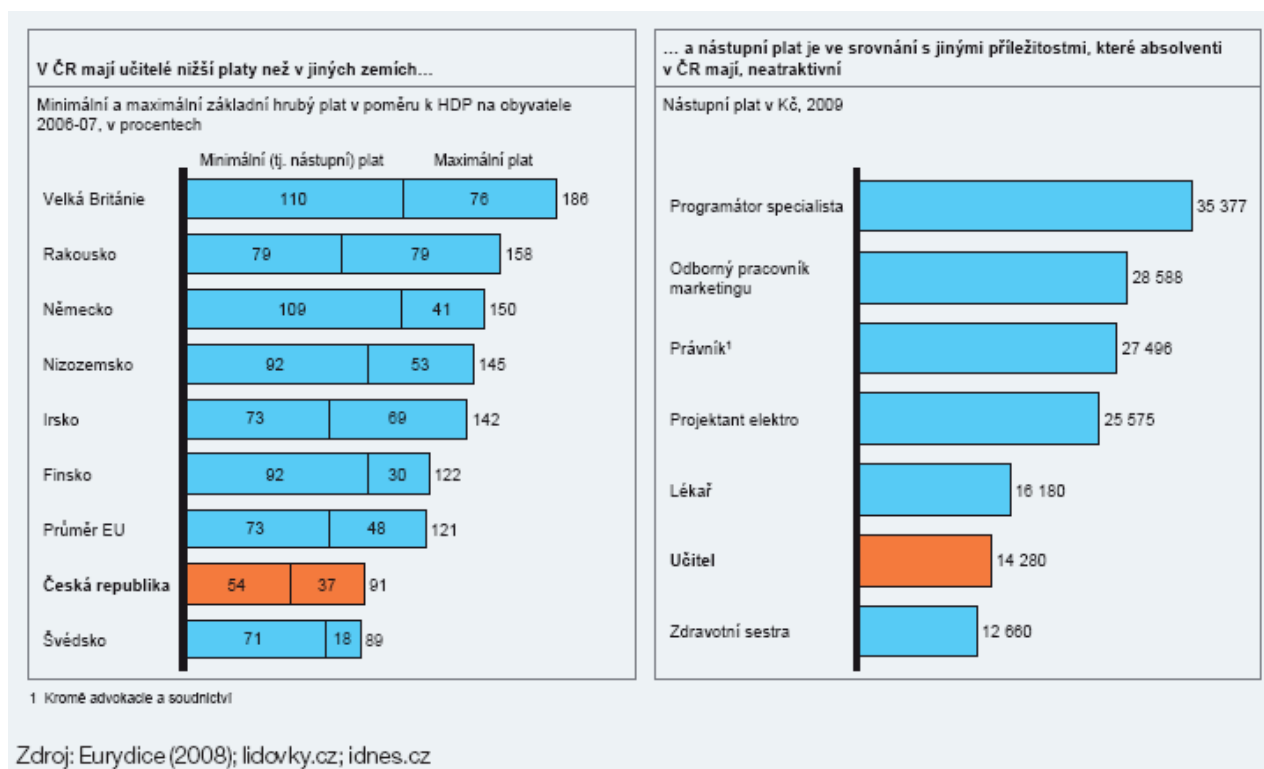
2

č. 2

Typický pedagogický sbor z roku 2009

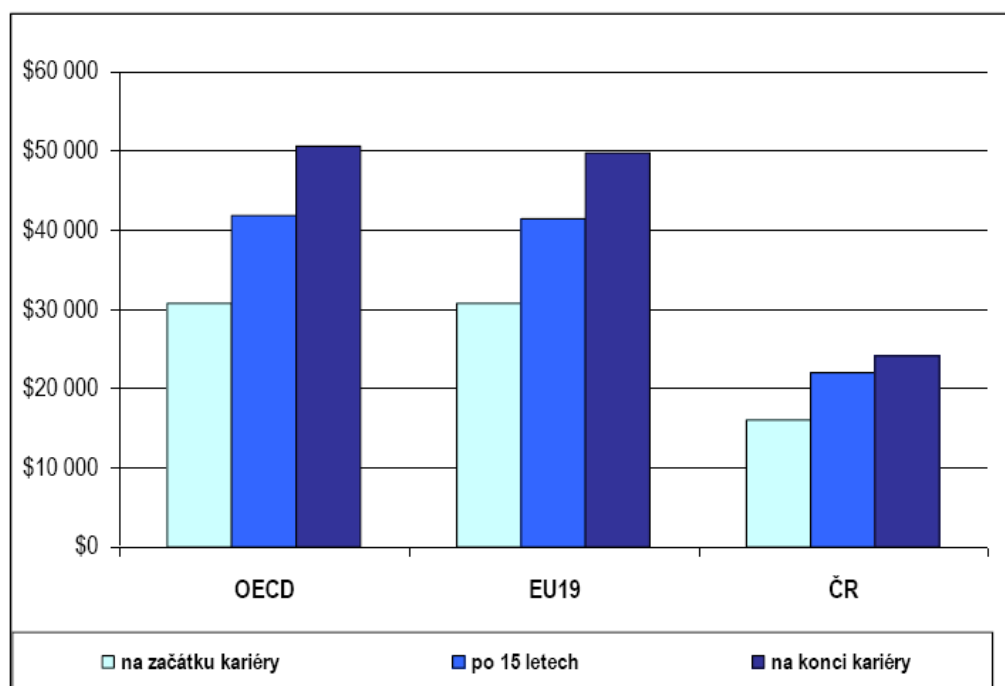


č. 3 Platy učitelů



McKinsey and Company, 2009: Klesající výsledky českého základního a středního školství.

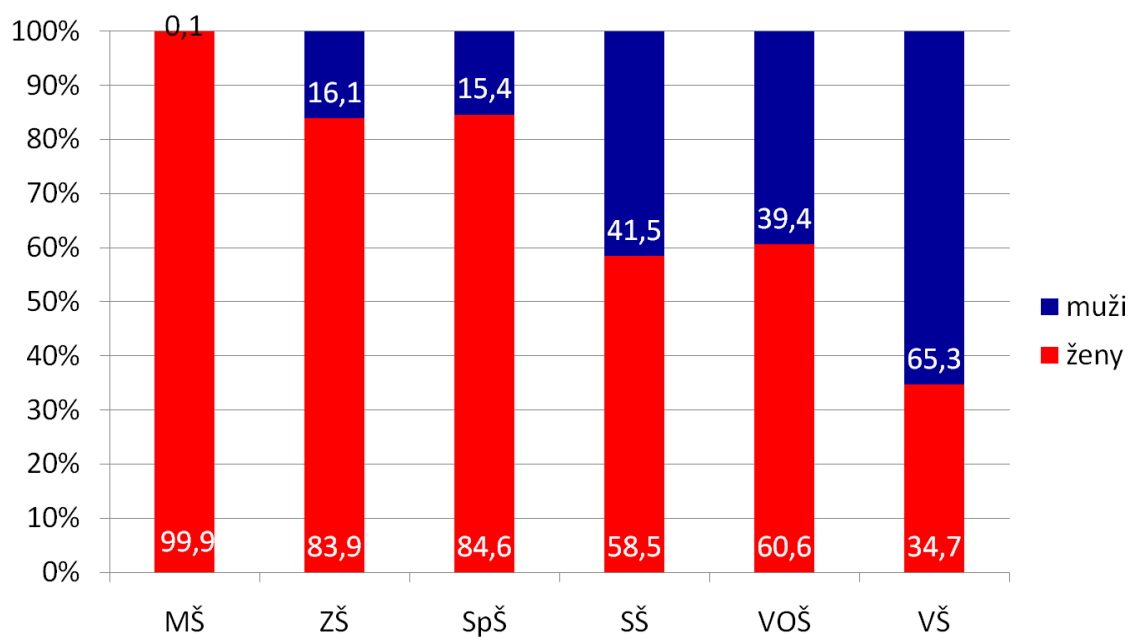
č. 4



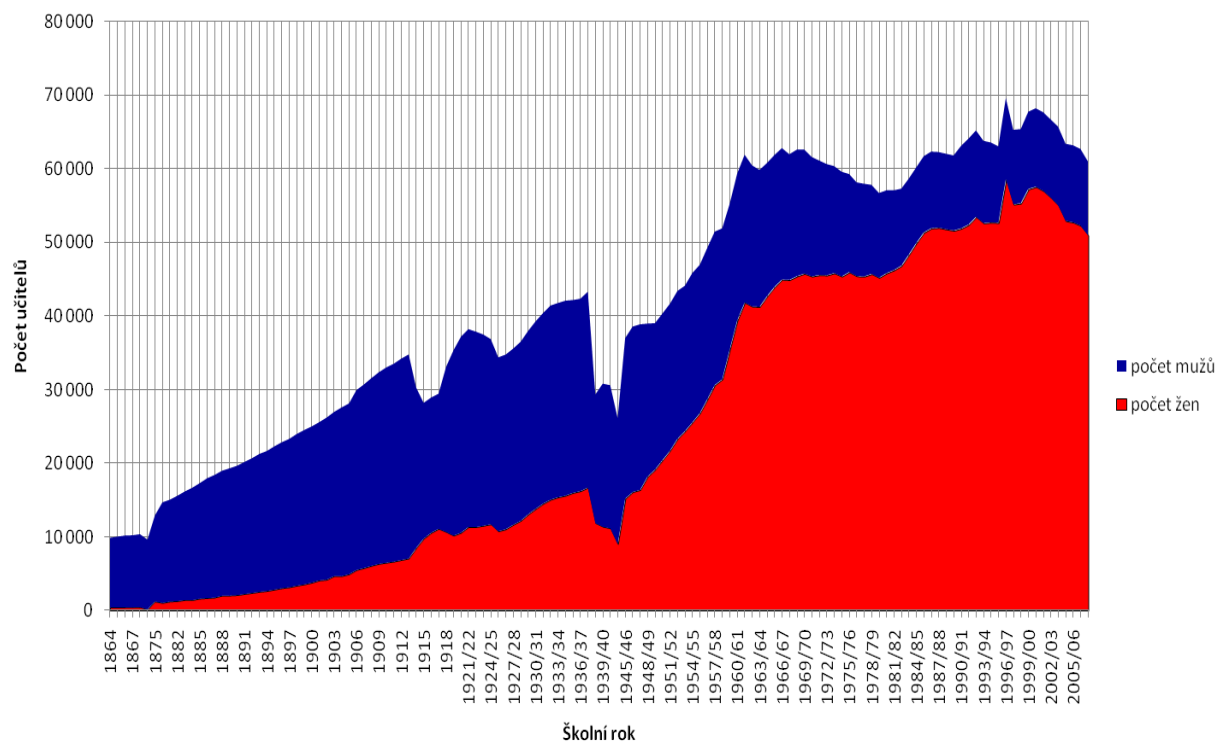
Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na počátku kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2008)

č. 5 Feminizace učitelské profese

Údaje za rok 2008/2009



č. 6 Poměr podílu mužů a žen z vyučujících na ZŠ v letech (1864 – 2009)



Zdroj : KAHÁNEK, Jakub. Feminizace učitelské profese.

<<http://www.slideshare.net/fptul/kahnek-jakub-feminizace-uitelsk-profese>>.

č. 7

**PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI S VYSOKOŠKOLSKÝM VZDĚLÁNÍM, KTEŘÍ
SPLŇUJÍ ODBORNOU KVALIFIKACI**

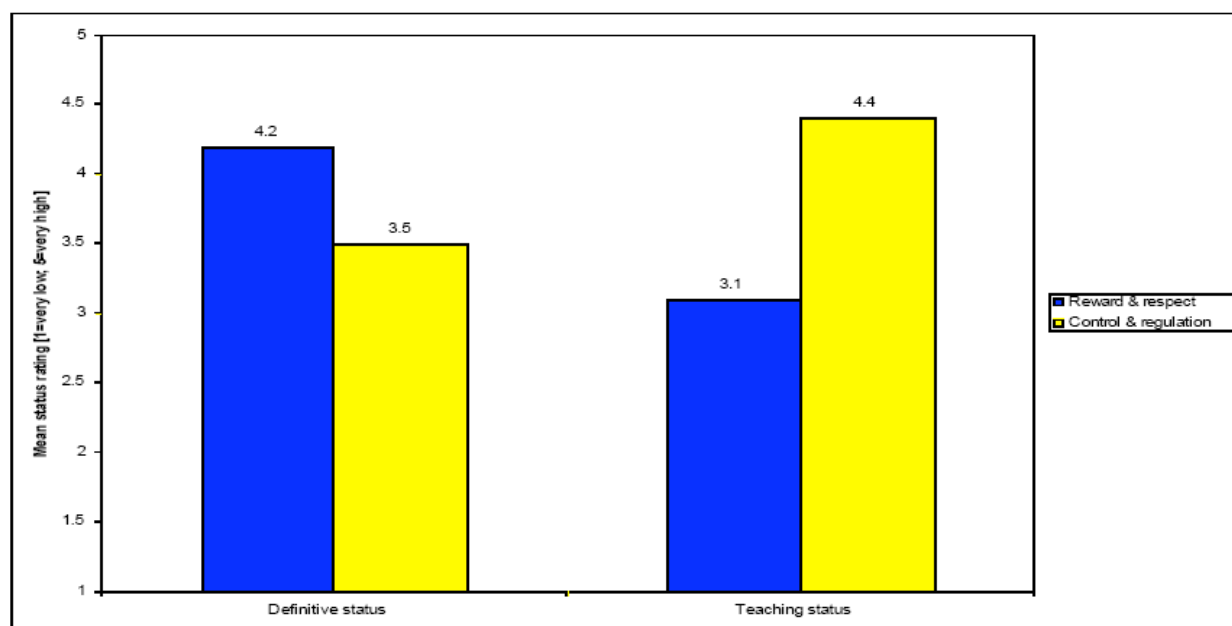
**Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance
uvedené v § 5 odst. 4
(v Kč měsíčně)**

| Platový stupeň | Počet let započítatelné praxe | Platová třída | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1 | do 6 let | 8 000 | 8 300 | 8 800 | 9 550 | 10 350 | 11 200 | 12 150 | 15 000 | 20 000 | 20 100 | 20 200 | 20 300 | 20 500 | 21 200 | 23 450 | 25 400 |
| 2 | do 12 let | 8 250 | 8 750 | 9 500 | 10 300 | 11 150 | 12 100 | 13 100 | 15 600 | 20 250 | 20 450 | 20 550 | 21 000 | 21 250 | 22 750 | 25 250 | 27 350 |
| 3 | do 19 let | 8 700 | 9 450 | 10 200 | 11 050 | 12 000 | 13 000 | 14 150 | 16 250 | 20 600 | 20 900 | 21 000 | 21 800 | 22 800 | 24 500 | 27 150 | 29 450 |
| 4 | do 27 let | 9 350 | 10 150 | 11 000 | 11 950 | 12 950 | 14 050 | 15 200 | 17 000 | 21 050 | 21 450 | 21 650 | 22 650 | 24 550 | 26 450 | 29 250 | 31 700 |
| 5 | nad 27 let | 10 100 | 11 000 | 11 850 | 12 850 | 13 950 | 15 100 | 16 400 | 17 800 | 21 600 | 22 000 | 22 500 | 24 400 | 26 300 | 28 500 | 31 500 | 34 100 |

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

č. 8

Pohled účastníků výzkumu z roku 2006, z pohledu *reward and respect*, a *control and regulation*.



č. 9 Tabulka: Platové ohodnocení učitelů v Anglii, platný od září 2010

| Scale point | Annual salary England and Wales excluding London (band D) | Annual salary inner London area (band A) | Annual salary outer London area (band B) | Annual salary Fringe area (band C) |
|-------------|---|--|--|------------------------------------|
| | £ | £ | £ | £ |
| 1 | 21,588 | 27,000 | 25,117 | 22,626 |
| 2 | 23,295 | 28,408 | 26,674 | 24,331 |
| 3 | 25,168 | 29,889 | 28,325 | 26,203 |
| 4 | 27,104 | 31,446 | 30,080 | 28,146 |
| 5 | 29,240 | 33,865 | 32,630 | 30,278 |
| 6 | 31,552 | 36,387 | 35,116 | 32,588 |

Source: School Teachers' Review Body

č. 10

Obrázek 20: Výhody učitelské profese v Anglii

Nabídka pro učitele řeší tyto hlavní oblasti

Možnosti z dlouhodobého hlediska

- Zrychlený kariérní postup pro dobré učitele
 - FastTrack: program rychlého rozvoje a koučování mladých učitelů, kteří mají dobré předpoklady vést ostatní
- Možnost věnovat se po určité době jiným lákavým možnostem
 - TeachFirst: v rámci tohoto programu se vybírají nejúspěšnější absolventi VŠ, kteří si po 2 letech učení mohou vybrat alternativní zaměstnání nebo jinou práci ve školství

Rozvoj a podpora

- Školení zaměřená na budování praktických dovedností, které je možné využít i mimo školství

Odměňování

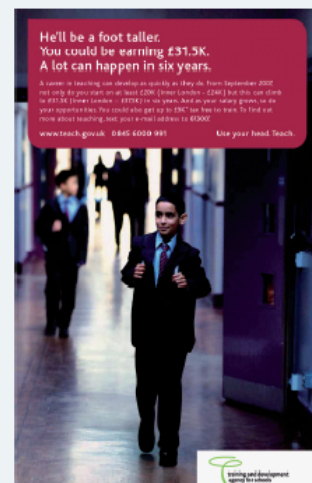
- Zvláštní systém odměňování pro nadprůměrné začínající učitele, bonus za podepsání smlouvy pro obtížně získatelné učitele, např.
 - Vyšší plat pro velmi schopné (TeachFirst) a slibné (FastTrack) nové učitele
 - Další bonus až ve výši 10 000 USD pro nové učitele nepopulárních předmětů

Smysl a přínos

- Zlepšení prestiže učitelů díky přínosu pro společnost, např. prostřednictvím intenzivních mediálních kampaní se známými osobnostmi

V komunikaci se zdůrazňují tyto hlavní faktory

- Pocit důležitosti, že vychovávám příští generaci
- Plat je významný faktor
- Naplnění díky intelektuální stimulaci
- Na učení je nejkrásnější práce s dětmi



- Během 4 let se kariéra učitele posunula z 92. příčky nejatraktivnějšího dalšího povolání pro lidi mezi 25-35 lety na 1. místo
- Za poslední tři roky se počet uchazečů o studium učitelství zvýšil o 35%
- Počet uchazečů s jinou předchozí kariérou se během 4 let ztrojnásobil (nyní tvoří 14% všech uchazečů)

Zdroj: Training and Development Agency for Schools (TDA); rozhovory

McKinsey and Company, 2009: Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení.

č. 11 Prestiž povolání v České republice

| Profese | 11/2004 | | 9/2006 | |
|---------------------------|---------|--------|--------|--------|
| | průměr | pořadí | průměr | pořadí |
| lékař | 89,5 | 1. | 90,4 | 1. |
| vědec | 80,7 | 2. | 81,2 | 2. |
| učitel na vysoké škole | 78,5 | 3. | 77,7 | 3. |
| učitel na základní škole | 71,3 | 4. | 71,4 | 4. |
| programátor | 66,3 | 5. | 67,8 | 5. |
| projektant | 64,1 | 7. | 65,8 | 6. |
| soudce | 64,8 | 6. | 65,6 | 7. |
| soukromý zemědělec | 59,1 | 10. | 58,4 | 8. |
| manažer | 59,4 | 9. | 58,0 | 9. |
| starosta | 60,1 | 8. | 57,9 | 10. |
| profesionální sportovec | 56,1 | 11. | 57,4 | 11. |
| účetní | 53,5 | 14. | 55,9 | 12. |
| novinář | 54,4 | 12. | 54,7 | 13. |
| ministr | 53,8 | 13. | 54,1 | 14. |
| opravář elektrospotřebičů | 50,2 | 17. | 53,7 | 15. |
| truhlář | 50,8 | 16. | 53,1 | 16. |
| majitel malého obchodu | 51,2 | 15. | 51,2 | 17. |
| soustružník | 47,7 | 19. | 51,1 | 18. |
| bankovní úředník | 50,2 | 18. | 50,2 | 19. |
| policista | 47,6 | 20. | 49,5 | 20. |
| voják z povolání | 44,8 | 22. | 46,7 | 21. |
| prodavač | 42,8 | 24. | 44,4 | 22. |
| sekretářka | 43,7 | 23. | 44,1 | 23. |
| kněz | 46,1 | 21. | 42,6 | 24. |
| poslanec | 39,9 | 25. | 38,9 | 25. |
| uklízečka | 29,4 | 26. | 33,8 | 26. |

Zdroj: ČERVENKA, J. *Prestiž povolání z pohledu veřejného mínění*. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV. 2006. [online].

č. 12 Prestiž povolání v Polsku

Procentuální hodnocení úspěšnosti vybraných zaměstnání z roku 2009.

Učitel základní školy „nauczyciel“ se umístil na 7.místě. (Před ním se umístil vysokoškolský profesor, hasič, horník, zdravotní sestra, doktor a tovární inženýr.)

Procent Polaków darzących wybrane zawody dużym lub bardzo dużym poważaniem w styczniu 2009 roku

| Zawód | % |
|--|----|
| profesor uniwersytetu | 84 |
| strażak | 84 |
| górník | 78 |
| pielęgniarka | 77 |
| lekarz | 73 |
| inżynier pracujący w fabryce | 71 |
| nauczyciel | 70 |
| robotnik wykwalifikowany, np. tokarz, murarz | 69 |
| księgowy | 64 |
| oficer zawodowy w randze kapitana | 63 |
| sędzia | 62 |
| kierowca autobusu | 61 |
| rolnik indywidualny na średnim gospodarstwie | 61 |
| informatyk, analityk komputerowy | 61 |
| adwokat | 60 |
| dyrektor fabryki | 58 |
| przedsiębiorca, właściciel dużej firmy | 54 |
| dziennikarz | 54 |
| policjant | 53 |
| właściciel małego sklepu | 48 |
| sprzątaczką | 47 |
| wojewoda | 46 |
| sprzedawca w sklepie | 45 |
| referent w biurze | 44 |
| ksiądz | 42 |
| burmistrz | 42 |
| robotnik budowlany niewykwalifikowany | 40 |
| makler giełdowy | 38 |
| starosta | 38 |
| minister | 36 |

Průměrná prestiž (na stupnici od 1-100) a hrubá měsíční mzda vybraných profesí v Polsku. Učitel základní školy „nauczyciel“ se umístil v roce 2008 na 5. místě.

Średnia ocena prestiżu (skala od 1-100) oraz miesięczna mediana wynagrodzeń brutto w głównym miejscu pracy w wybranych zawodach w Polsce w 2008 roku

| Zawód | Mediana PLN | Średnia ocena prestiżu |
|---------------------------------------|-------------|------------------------|
| profesor uniwersytetu | 7 800 | 81 |
| informatyk | 3 300 | 79 |
| pielęgniarka | 2 400 | 75 |
| lekarz | 3 037 | 74 |
| nauczyciel | 2 300 | 73 |
| inżynier pracujący w fabryce | 6 000 | 72 |
| księgowy | 3 000 | 70 |
| sędzia | 5 500 | 69 |
| kierowca autobusu | 2 000 | 68 |
| adwokat | 5 000 | 67 |
| dziennikarz | 3 200 | 65 |
| policjant | 3 200 | 63 |
| sprzedawca w sklepie | 1 626 | 63 |
| sprzątaczką | 1 450 | 62 |
| makler giełdowy | 4 341 | 59 |
| robotnik budowlany niewykwalifikowany | 2 000 | 56 |

Zdroj: *W pogoni za prestiżem, czyli najbardziej poważane zawody w Polsce – Nejrespektovanější profese v Polsku.* dostupný z:<http://www.linguajob.pl/artykuly/?id=106>

č.13

Prestiž povolání učitelů v Anglii

Škála statusu, kde první sloupec ukazuje výši prestiže, jež povolání podle respondentů v současné době má a druhý sloupec naznačuje výši prestiže, jež by si povolání zasloužilo.

Učitel střední školy je zde na 12. místě a učitel základní školy na místě 14. Avšak měli by se umisťovat na místech 6. a 7. jak je naznačeno v druhém sloupci.

Ranks of 'status currently held' and 'status deserved' of 16 occupations including headteachers and teachers

| Rank | Status currently held (Occupational prestige) | Status they deserve (Occupational esteem) |
|------|--|--|
| 1 | Surgeons | Surgeons |
| 2 | Barristers | Doctors |
| 3 | Doctors | Secondary Headteachers |
| 4 | Solicitors | Primary Headteachers |
| 5 | Vets | Nurses |
| 6 | Accountants | Secondary Teachers |
| 7 | Management Consultants | Primary Teachers |
| 8 | Secondary Headteachers | Police Officers |
| 9 | Web Designers | Barristers |
| 10 | Primary Headteachers | Vets |
| 11 | Police Officers | Solicitors |
| 12 | Secondary Teachers | Social Workers |
| 13 | Nurses | Accountants |
| 14 | Primary Teachers | Librarians |
| 15 | Social Workers | Management Consultants |
| 16 | Librarians | Web Designers |

Zdroj: Linda Hargreaves et al. *The Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession. Interim Findings from the Teacher Status Project.* University of Cambridge. 2006